

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA (Español, Francés e Inglés)**



TESIS DOCTORAL

**Análisis del tratamiento de la descripción escrita en libros de texto de
1º y de 3º de educación secundaria obligatoria, en el bloque temático de
geografía, y su proyección en la formación del profesorado**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

María Teresa Mateo Girona

DIRECTOR

Teodoro Álvarez Angulo

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Español, Francés e Inglés)**



**ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA DESCRIPCIÓN ESCRITA
EN LIBROS DE TEXTO DE 1º Y DE 3º DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, EN EL BLOQUE TEMÁTICO DE
GEOGRAFÍA, Y SU PROYECCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

María Teresa Mateo Girona

Director:

Dr. Teodoro Álvarez Angulo

Madrid, 2015

A mi hermana,
a mi padre y a mi madre.

Es el profesor que ha despertado mi interés por la descripción, siendo él mismo un ejemplo de cómo describir “la vida de las pequeñas cosas”. Me ha guiado en la realización de esta tesis, siempre paciente y siempre generoso con su tiempo, ya fuera en Navidad o en domingo, de viaje o de baja.

Es el padre al que debo haber tomado este trabajo como una “circunstancia” de crecimiento personal para servir a todos. La fuerza de sus manos que rompe tenedores me ha impulsado para que llevara esta tesis a buen puerto.

Es la madre que ha creído en este proyecto y en mis capacidades más que yo misma. A ella se lo debo y a ella espero parecerme, no tanto a su cara aunque cada día la vea más guapa y más joven, sino a su corazón grande y entregado.

Es la hermana que más sabe de obras y a la que poco le gustan las razones. Me ha ayudado con los gráficos de la tesis, robándole horas de sueño y días de vacaciones, aún así, si por su sencillez fuera, estas palabras no aparecerían en los agradecimientos.

“Según las últimas estadísticas”, es el colaborador más citado en las tesis doctorales por su apoyo en la parte de la investigación. Pero lo que más destaca es la paciencia y la sabiduría que transmite impregnadas ambas de una amable sonrisa.

Es la secretaria que año tras año me ha ayudado amablemente con la inscripción de la tesis y que ha suplido mis despistes recordándome, entre otros “detalles”, las fechas de matrícula.

Son los amigos con conocimientos informáticos y los técnicos de la Reprografía Caracas que me han ayudado en los momentos de mayor tensión. A ellos les debo la edición de aspectos formales de la tesis que yo desconocía, así como el trabajo a contrarreloj de impresión de los ejemplares de la misma.

Especiales son los miembros de Didactext, pues no creo que sea frecuente este clima de auténticos compañeros, como si de una familia se tratase, siempre con una actitud de colaborar y con un interés por la didáctica encomiable. Ellos han sido un gran apoyo con sus palabras de aliento para la tesis.

También me han acompañado los colegas del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura con sus ánimos para esta última fase. Así como las conversaciones y las recomendaciones de los profesores de los Departamentos de Psicología y de Didáctica de las Ciencias Sociales, grandes especialistas en las respectivas disciplinas.

Todas las personas descritas son ahora nombradas, pues todas ellas merecen mi más sincero agradecimiento: Teodoro Álvarez, Manuel Mateo, Manola Girona, Rosa Mateo; Pedro Cuesta, M^a Luz Castillejo; Miguel Ángel, José Enrique, Sergio, Luis; Silvia Agosto, Pedro Hilario, Pilar Fernández, M^a del Pilar Serrano, Charo Picó, Salvador Álvaro, Marina Arcos, Alejandra Andueza, Graciela Uribe, Zahyra Camargo, Roberto Ramírez; Jaime García, M^a Luisa García, Isabel García, Aoife Ahern, Marta de Hoyos, Julia Valenzuela, M^a Isabel Santos, M^a Pilar García, Carmen González, César Jurado, Ana Estradé, Gerardo Fernández, M^a Teresa Hernández, Félix Villalba, José Luis Ocasar, Begoña Regueiro, Anna Steele; Pilar Fernández, María Vega, Emilio García, Manuel Martín-Loeches, Miguel Ángel Sandoya, Maruchi Álvarez y Marisa Gómez.

Y no puedo terminar sin describir a los anónimos cuya presencia –durante este tiempo de mis ausencias– ha sido el motivo para llegar hasta aquí: mis familiares son mi vida, mis amigos son mis tesoros, mis profesores desde la infancia son mis modelos, mis compañeros de Instituto son mis apoyos, y mis alumnos son mis ilusiones con los que cada día trato de seguir aprendiendo. ¡Muchas gracias a todos!

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	23
ABSTRACT.....	28
INTRODUCCIÓN	33
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	41
Capítulo 1. Fundamentos psicológicos. Tratamiento de la descripción en Educación Secundaria.....	43
1.1. Introducción.	45
1.2. Procesos psicológicos básicos.	48
1.2.1. Psicología cognitiva.	48
1.2.1.1. Teoría de la Gestalt.	48
1.2.1.2. El enfoque cognitivo: nociones básicas.....	51
1.2.2. Procesos psicológicos básicos.	52
1.2.2.1. La sensación.	52
1.2.2.2. La percepción.	54
1.2.2.2.1. Aclaración de conceptos sobre la actividad perceptiva.	54
1.2.2.2.2. La actividad perceptiva.	55
1.2.2.2.3. Límites en la percepción: umbrales.	58
1.2.2.2.4. Factores que condicionan la percepción.....	59
1.2.2.3. La atención.	60
1.2.2.3.1. Definición de la atención.....	60
1.2.2.3.2. Funciones de la atención.	61
1.2.2.3.3. Tipos de atención y modelos de filtro.	63
1.2.2.4. La memoria.	65
1.2.2.4.1. Definición de la memoria.	65
1.2.2.4.2. Etapas de la memoria.	66
1.2.2.4.3. Componentes de la memoria.	67
1.2.2.5. De la percepción a la comprensión.....	68
1.3. Fundamentos desde la Psicología evolutiva.	72
1.3.1. Desarrollo cognitivo.	72
1.3.1.1. Concepto de desarrollo.....	72
1.3.1.2. Teorías influyentes sobre el desarrollo cognitivo.....	73
1.3.1.2.1. Teoría de Piaget.....	73
1.3.1.2.2. Teoría de Vigotsky.	79
1.3.1.2.3. Revisión de las teorías de Piaget y Vigotsky.....	80
1.3.2. Análisis del progreso de las capacidades perceptivas en la evolución del desarrollo cognitivo.....	82

1.3.2.1. Desarrollo de las capacidades perceptivas durante los dos primeros años.....	83
1.3.2.2. Desarrollo de las capacidades perceptivas entre los dos y los seis años.	83
1.3.2.3. Desarrollo de las capacidades perceptivas entre los dos y los seis años.	84
1.3.2.4. Desarrollo de las capacidades perceptivas durante la adolescencia.	86
1.3.3. La progresión de las capacidades cognitivas en la mente del ser humano.	88
1.3.3.1. Las características del desarrollo del pensamiento formal en el periodo de las operaciones formales.	88
1.3.3.2. Revisiones sobre las concepciones piagetianas del pensamiento formal en la adolescencia.	94
1.3.4. Posibles repercusiones de estas teorías en el ámbito de la descripción.	96
1.4. Fundamentos desde la Psicología de la educación escolar.	98
1.4.1. Delimitación del ámbito de la Psicología de la educación escolar.	98
1.4.1.1. Origen de una ciencia entre la Psicología y la educación.	98
1.4.1.2. Definición y objeto de estudio de la Psicología de la educación.	100
1.4.1.3. Contenidos de la Psicología de la educación en situación escolar.	102
1.4.2. El proceso de aprendizaje desde el modelo constructivista.	103
1.4.2.1. Aclaraciones epistemológicas.	103
1.4.2.2. Teorías sobre el aprendizaje en la descripción.	104
1.4.2.2.1. Teoría genética-cognitiva del desarrollo intelectual.	104
1.4.2.2.2. Teoría del aprendizaje significativo.	107
1.4.2.2.3. Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje.	108
1.4.2.3. Aportaciones generales de la concepción constructivista.	109
1.4.2.4. Limitaciones de la concepción constructivista.	111
1.4.3. Procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar.	112
1.4.3.1. Origen del interés por el saber práctico.	112
1.4.3.2. Conceptos de procedimiento, proceso, destreza y habilidad.	114
1.4.3.3. Definición y sentidos del término estrategia.	125
1.4.3.4. Tipologías de estrategias.	127
1.4.3.5. Tipología de estrategias descriptivas.	138
1.4.3.5.1. Marco terminológico.	138
1.4.3.5.2. Propuesta de estrategias descriptivas.	139
1.5. Conclusiones.	149
Capítulo 2. Fundamentos del texto y del género discursivo.	151
2.1. Introducción.	153
2.2. Estudios del texto desde la Lingüística del texto	153
2.2.1. Ámbito de la Lingüística del Texto.	153
2.2.2. Definición de texto.	157
2.2.3. Propiedades textuales.	160
2.2.4. Estructuras textuales.	162
2.2.5. Las tipologías del texto desde la Lingüística del texto.	163

2.2.5.1. Criterios de las clasificaciones de las tipologías textuales.	163
2.2.5.2. Clasificaciones de las tipologías textuales.	166
2.2.5.3. Tipologías textuales.....	172
2.3. Estudios del género discursivo desde el Análisis discurso.....	181
2.3.1. Ámbito de estudio del Análisis del discurso.	181
2.3.2. Nociones de género discursivo.....	185
2.3.3. Características del género discursivo.	189
2.3.4. Funciones del género discursivo.	192
2.3.5. Clasificación de tipos de géneros discursivos.	192
2.4. Conclusiones.	195
Capítulo 3. Didáctica de la escritura	197
3.1. Introducción.	199
3.2. Aspectos teóricos de la escritura y de la didáctica.	200
3.2.1. Aspectos teóricos de la escritura.	200
3.2.1.1. Funciones de la escritura.	200
3.2.1.2. Componentes de la escritura.....	202
3.2.1.3. Concepción de la escritura.	204
3.2.2. Aspectos teóricos de la Didáctica de la lengua.	207
3.2.2.1. Concepción de la Didáctica de la lengua.....	207
3.2.2.2. Aclaraciones terminológicas: enfoques, movimientos y modelos.	208
3.3. Los enfoques en la Didáctica de la escritura.	210
3.3.1. Enfoques sobre la Didáctica de la escritura.....	210
3.3.2. La escritura en la normativa curricular oficial.	215
3.3.3. Movimientos actuales en la Didáctica de la escritura.	219
3.4. Modelos de escritura.	221
3.4.1. Revisión histórica de modelos de la escritura.	221
3.4.2. Modelo Didactext.....	230
3.4.2.1. Justificación de su elección.....	230
3.4.2.2. Explicación del modelo Didactext.	232
3.5. Conclusiones.	241
Capítulo 4. Didáctica de la descripción.....	243
4.1. Introducción.	245
4.2. Descripción y texto descriptivo.....	246
4.2.1. La descripción, lo descriptivo y lo que los rodea.	246
4.2.2. El texto descriptivo.....	253
4.2.2.1. Caracterización del texto descriptivo respecto a otros tipos de textos.	254
4.2.2.2. Análisis comparativo de las características de los textos descriptivos en distintas tipologías de autores.	257
4.3. Clasificaciones de la descripción.	258

4.3.1. Según el objeto que se describe.....	258
4.3.2. Según modo de presentación.....	259
4.3.3. Según la finalidad del sujeto que describe.	260
4.4. Funciones de la descripción.	261
4.5. Hacia una gramática de la descripción.....	262
4.5.1. Rasgos socio-discursivos de la descripción.....	262
4.5.2. Rasgos pragmáticos de la descripción.....	264
4.5.3. Rasgos textuales de la descripción.	266
4.5.4. Rasgos lingüísticos de la descripción.....	271
4.5.4.1. Rasgos lingüísticos generales.....	271
4.5.4.2. Rasgos lingüísticos según el tipo de descripción.	273
4.6. Revisión de la Didáctica de la descripción.....	274
4.6.1. Revisión de las posturas didácticas sobre la descripción.	274
4.6.1.1. Orígenes de los estudios sobre la descripción: la Retórica.....	274
4.6.1.2. Estudios sobre la descripción más recientes.....	277
4.6.2. Pasos del proceso descripción.	281
4.7. Conclusiones.	286
Capítulo 5. Didáctica de la Geografía	289
5.1. Introducción.	291
5.2. La descripción en Geografía.	291
5.3. Los estudios del paisaje en la Didáctica de la Geografía.	293
5.3.1. Justificación de los estudios del paisaje.	293
5.3.2. Los estudios del paisaje y la descripción.....	296
5.3.3. La descripción del paisaje.	297
5.4. Didáctica de la Geografía y currículo.....	300
5.5. Conclusiones.	301
PARTE II. INVESTIGACIÓN	303
Capítulo 6. Metodología de investigación.....	305
6.1. Introducción.	307
6.2. Metodología de la investigación.....	307
6.3. Diseño de la investigación.....	309
6.3.1. Objetivos de la investigación.	309
6.3.2. Preguntas e hipótesis de la investigación.	310
6.3.3. Corpus de la investigación.	312
6.3.3.1. Presentación de corpus de la investigación.	312
6.3.3.2. Editoriales seleccionadas.....	313
6.3.3.2.1. Editoriales en 1º de Educación Secundaria Obligatoria.	316
6.3.3.2.2. Editoriales en 3º de Educación Secundaria Obligatoria.	318
6.3.3.3. Actividades analizadas.	319

6.3.3.4. Profesores que han realizado la encuesta.	324
6.3.3.5. Alumnos que han realizado la encuesta.	326
6.3.4. Procedimiento.....	327
6.3.5. Instrumentos.....	330
6.3.5.1. Cuestionario para el análisis de los libros de texto.....	335
6.3.5.2. Guía de observación del libro de texto.	339
6.3.5.3. Cuestionario para el profesor.	340
6.3.5.4. Cuestionario para el alumno.....	343
6.3.6. Resultados.	345
6.3.6.1. Resultados de los cuestionarios para el análisis de los libros de texto.	345
6.3.6.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios de los libros de texto.	346
6.3.6.1.2. Resultados cualitativos de la Guía de los libros de texto.	372
6.3.6.2. Resultados de los cuestionarios para los profesores.....	374
6.3.6.3. Resultados de los cuestionarios para los alumnos.	409
6.4. Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos	434
6.4.1. Ámbitos y categorías del análisis.	434
6.4.2. Ámbito psicológico.	435
6.4.2.1. Categorías del ámbito psicológico.	435
6.4.2.2. Presencia conceptos abstractos.....	435
6.4.2.3. Metodología.	438
6.4.2.4. Estrategias.	441
6.4.3. Ámbito lingüístico.....	443
6.4.3.1. Categorías del ámbito lingüístico.	443
6.4.3.2. Tipo de texto.....	443
6.4.3.3. Dominancia secuencia descriptiva.	445
6.4.4. Ámbito de la Didáctica de la escritura.	446
6.4.4.1. Categorías del ámbito de la Didáctica de la escritura.....	446
6.4.4.2. Concepciones de la escritura.	446
6.4.4.3. Percepción de su escritura.	448
6.4.4.4. Presencia y hábitos de escritura.....	450
6.4.4.5. Extensión respuestas.	453
6.4.4.6. Libro de texto.	455
6.4.5. Ámbito de la Didáctica de la descripción.....	456
6.4.5.1. Categorías del ámbito de la Didáctica de la descripción.	456
6.4.5.2. Conocimientos sobre la descripción.....	457
6.4.5.2.1. Tipo de descripción.	458
6.4.5.2.2. Función descriptiva.	459
6.4.5.3. Formulación enunciados.....	460
6.4.5.4. Herramientas lingüísticas.	464

6.4.5.5. Dificultades.	468
6.4.6. Ámbito de la Didáctica de la Geografía.	471
6.4.6.1. Categorías del ámbito de la Didáctica de la Geografía.	471
6.4.6.2. Ámbitos.	471
6.4.6.3. Géneros discursivos.	476
6.4.6.4. Objetivos.	478
6.5. Conclusiones	484
PARTE III: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA DESCRIPCIÓN EN GEOGRAFÍA.....	491
Capítulo 7. Didáctica de la descripción en Geografía	493
7.1. Propuesta didáctica.....	495
7.1.1. Diseño de la propuesta didáctica.	495
7.1.2. Enfoque integrador de la propuesta didáctica.	498
7.1.3. Modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía.	500
7.1.4. Tratamiento de la secuencia didáctica para textos descriptivos en Geografía. ...	508
7.1.4.1. Presentación de la secuencia didáctica.	508
7.1.4.1.1. Principios.	509
7.1.4.1.2. Formulación.	510
7.1.4.2. Componentes específicos de la secuencia didáctica.....	514
7.1.4.2.1. Tratamiento de la imagen.	515
7.1.4.2.2. Tratamiento de los géneros discursivos geográficos.	521
7.1.4.3. Desarrollo de la secuencia didáctica.	532
7.1.5. Gramática de la descripción en Geografía.....	536
7.2. Propuesta de la formación del profesorado de Geografía.	537
7.2.1. Fundamentos.	537
7.2.2. Prácticas de escritura.	541
7.2.3. Evaluación de las prácticas.	545
7.3. Conclusiones	547
CONCLUSIONES	549
BIBLIOGRAFÍA.....	559
ANEXOS.....	593

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Tabla 1.1. Estadios de desarrollo (tomada de García García, 1985a: 123).	75
Tabla 1.2. Diferencias entre conceptos y perceptos según Mandler (1997, 1998).	87
Tabla 1.3. Características funcionales y formales del pensamiento formal.	89
Tabla 1.4. Fases del aprendizaje con sus correspondientes procesos, según Gagné (1975).	121
Tabla 1.5. Fases de entrenamiento procedimental (tomado de Pozo y Postigo, 2000: 34).	124
Tabla 1.6. Modelo de metaestrategia de Danserau (1978).	131
Tabla 1.7. Propuesta de clasificación de las estrategias descriptivas.	141
Tabla 2.1. Principales modelos teóricos de la Lingüística del texto (1960-2000), según Fernández Smith (2007).	156
Tabla 2.2. Tipos de texto, según Bronckart.	165
Tabla 2.3. Tipología de Grosse según las funciones textuales, tomado de Isenberg (1987).	168
Tabla 2.4. Niveles de tipologización en la tipología de Heinemann y Viehweger.	178
Tabla 2.5. Las funciones textuales en el modelo de Heinemann y Viehweger (1991).	178
Tabla 2.6. Ejemplo de dos géneros de distintas épocas.	190
Tabla 2.7. Ámbitos de algunos géneros escritos (según López, 2014: 156).	194
Tabla 3.1. Comparativa definiciones de los términos relacionados con "escritura".	204
Tabla 3.2. Cuadro comparativo entre el enfoque gramatical y funcional (tomado de Cassany, 1990: 71).	211
Tabla 3.3. Evolución del tratamiento de la escritura en los currículos oficiales (descripción).	216
Tabla 3.4. Revisión de modelos del proceso de redacción realizada por Camps (1990).	222
Tabla 3.5. Revisión de modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, de Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006).	227
Tabla 3.6. Propuesta de modelos importantes para la didáctica, según el elemento de la comunicación que enfatizan.	229
Tabla 3.7. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos, según el modelo Didactext (2003).	238
Tabla 4.1. Comparativa de la evolución del significado otorgado a "describir".	246
Tabla 4.2. Ejemplo para ilustrar la actual acepción segunda de "describir" en desuso.	247
Tabla 4.3. Ejemplo para ilustrar la actual acepción tercera de "describir" en desuso.	247
Tabla 4.4. Ejemplo para ilustrar la actual acepción primera de "describir".	248
Tabla 4.5. Ejemplo para ilustrar la actual acepción cuarta de "describir".	248
Tabla 4.6. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" relacionada con Geografía.	249
Tabla 4.7. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" en relación con la pintura.	249
Tabla 4.8. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" como sinónimo de "definir".	250
Tabla 4.9. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" como sinónimo de "denominar". ..	250
Tabla 4.10. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" relacionada con la memoria.	251
Tabla 4.11. Listado de los sinónimos de "describir" en distintos diccionarios.	252
Tabla 4.12. Niveles de tipologización y rasgos de los géneros.	262
Tabla 5.1. Objetivos de currículo y estrategias relacionadas con la descripción en Geografía.	301
Tabla 6.1. Corpus de la investigación.	313
Tabla 6.2. Parámetros para la consulta de centros.	315
Tabla 6.3. Selección de centros.	315
Tabla 6.4. Cifras de los libros de texto de Geografía utilizados en 1º de ESO de la Comunidad de Madrid.	316
Tabla 6.5. Cifras de los libros de texto de Geografía utilizados en 3º de ESO de la Comunidad de Madrid.	318
Tabla 6.6. Muestra de actividades para el análisis cualitativo.	320
Tabla 6.7. Muestra de actividades para el análisis cuantitativo.	320
Tabla 6.8. Unidades didácticas de las actividades.	321
Tabla 6.9. Curso de las actividades.	322
Tabla 6.10. Actividades realizadas según la editorial.	323

Tabla 6.11. Distribución de profesores por curso.	324
Tabla 6.12. Libros de texto de Geografía utilizados en los centros.	325
Tabla 6.13. Alumnos que completan el cuestionario según el curso de Secundaria.	326
Tabla 6.14. Editoriales de los libros de texto de Geografía utilizados por los los alumnos encuestados.	327
Tabla 6.15. Categorías de investigación presentes en los capítulos y cuestionarios.	331
Tabla 6.16. Tipo de comunicación empleada en las actividades.	346
Tabla 6.17. Tipos de textos de las actividades (%).	347
Tabla 6.18. Predominancia de la descripción.	348
Tabla 6.19. Tipos de actividades según el bloque.	350
Tabla 6.20. Grado de abstracción de los conceptos.	351
Tabla 6.21. Géneros discursivos utilizados en las actividades.	352
Tabla 6.22. Otros géneros discursivos de las actividades.	354
Tabla 6.23. Ámbitos de las actividades (%).	355
Tabla 6.24. Otros ámbitos de las actividades.	357
Tabla 6.25. Tipos de descripción según el tema.	358
Tabla 6.26. Objetivos de las actividades (%).	359
Tabla 6.27. Estrategias descriptivas utilizadas en las actividades (%).	359
Tabla 6.28. Otras estrategias descriptivas utilizadas en las actividades.	360
Tabla 6.29. Funciones descriptivas de las actividades (%).	361
Tabla 6.30. Formulación del enunciado mediante pregunta.	362
Tabla 6.31. Verbos utilizados en las actividades.	364
Tabla 6.32. Otros verbos utilizados en las actividades.	366
Tabla 6.33. Extensión de las descripciones.	367
Tabla 6.34. Uso de herramientas lingüísticas.	368
Tabla 6.35. Herramientas lingüísticas utilizadas.	370
Tabla 6.36. Herramientas geográficas.	371
Tabla 6.37. Modo de representación.	372
Tabla 6.38. Elementos metodológicos de los libros de texto.	373
Tabla 6.39. Profesores especialistas en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	375
Tabla 6.40. Importancia otorgada por los profesores a los objetivos del currículo de Geografía.	376
Tabla 6.41. Profesores que adaptan las actividades a los alumnos que requieren atención especial.	377
Tabla 6.42. Tipos de actividades que suelen usar los profesores.	378
Tabla 6.43. Agrupaciones de alumnos realizadas por los profesores.	379
Tabla 6.44. Tipos de materiales que utilizan los alumnos por petición de los profesores.	380
Tabla 6.45. Uso del tipo de evaluación por los profesores (%).	381
Tabla 6.46. Formación específica en Didáctica de la escritura de los profesores.	382
Tabla 6.47. Necesidad de formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de Geografía (%).	383
Tabla 6.48. Concepción sobre la acción de escribir, según profesores.	384
Tabla 6.49. Concepción sobre escribir bien, según los profesores.	385
Tabla 6.50. Contenidos de la descripción conocidos por los profesores.	386
Tabla 6.51. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los profesores.	387
Tabla 6.52. Tiempo semanal dedicado en casa a prácticas de escritura de Geografía, según los profesores.	388
Tabla 6.53. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los profesores.	389
Tabla 6.54. Tiempo semanal dedicado en casa a la escritura de textos descriptivos de Geografía, según profesores.	390
Tabla 6.55. Descripciones semanales que se piden a los alumnos.	391

Tabla 6.56. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los profesores.	392
Tabla 6.57. Formulación de los enunciados de las actividades mediante preguntas.	393
Tabla 6.58. Extensión de las respuestas, según los profesores.	394
Tabla 6.59. Tipo de texto requerido para los contenidos de Geografía.	395
Tabla 6.60. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los profesores.	396
Tabla 6.61. Géneros discursivos usados en Geografía, según los profesores.	397
Tabla 6.62. Pasos para describir, según los profesores (%).	398
Tabla 6.63. Referencia al uso del lenguaje objetivo, según los profesores (%).	399
Tabla 6.64. Referencia al uso de las herramientas lingüísticas, según los profesores.	399
Tabla 6.65. Presencia del vocabulario específico requerido, según los profesores.	400
Tabla 6.66. Herramientas geográficas para describir, según los profesores.	401
Tabla 6.67. Modo de representar lo que se debe escribir, según los profesores.	402
Tabla 6.68. Frecuencia de estrategias descriptivas, según los profesores.	403
Tabla 6.69. Nivel de competencias en escritura de los alumnos, según los profesores.	404
Tabla 6.70. Nivel de competencias en descripción de sus alumnos.	405
Tabla 6.71. Factores de las deficiencias en la escritura, según los profesores.	407
Tabla 6.72. Factores de la mejora en la escritura, según los profesores.	408
Tabla 6.73. Integración de la enseñanza explícita de la escritura en la asignatura de Geografía.	409
Tabla 6.74. Concepción sobre la acción de escribir de los alumnos.	410
Tabla 6.75. Concepción sobre escribir bien de los alumnos.	411
Tabla 6.76. Contenidos teóricos de la descripción conocidos por los alumnos.	412
Tabla 6.77. Asignaturas en las que se solicitan descripciones.	413
Tabla 6.78. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los alumnos.	414
Tabla 6.79. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura de Geografía en casa, según los alumnos.	415
Tabla 6.80. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los alumnos.	416
Tabla 6.81. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos de Geografía en casa, según los alumnos.	417
Tabla 6.82. Descripciones semanales, según los alumnos.	418
Tabla 6.83. Extensión de las descripciones según los alumnos.	418
Tabla 6.84. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los alumnos.	419
Tabla 6.85. Géneros discursivos usados en Geografía, según los alumnos.	420
Tabla 6.86. Contribución a las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los alumnos.	421
Tabla 6.87. Pasos para describir, según los alumnos.	422
Tabla 6.88. Referencias al uso del lenguaje objetivo, según los alumnos.	423
Tabla 6.89. Referencia al uso de las herramientas lingüísticas, según los alumnos.	424
Tabla 6.90. Presencia del vocabulario específico requerido, según los alumnos.	425
Tabla 6.91. Herramientas geográficas para describir, según los alumnos.	426
Tabla 6.92. Modo de representar lo que se debe escribir, según los alumnos.	426
Tabla 6.93. Frecuencia de estrategias descriptivas, según los alumnos.	427
Tabla 6.94. Agrupaciones preferidas por los alumnos para escribir.	428
Tabla 6.95. Autopercepción del nivel de competencias en escritura de los alumnos.	429
Tabla 6.96. Autopercepción del nivel de competencias en descripción de los alumnos.	430
Tabla 6.97. Autopercepción del nivel de dificultad en descripción de los alumnos.	430
Tabla 6.98. Dificultades para escribir de los alumnos.	431
Tabla 6.99. Dificultades para describir que encuentran los alumnos.	432
Tabla 6.100. Mejoras para describir propuestas por los alumnos.	433
Tabla 6.101. Grado de abstracción de los conceptos en las editoriales (%).	436
Tabla 6.102. Grado de abstracción de los conceptos en los tipos de textos (%).	437

Tabla 6.103. Grado de abstracción de los conceptos en los bloques de las unidades (%).	438
Tabla 6.104. Frecuencia en las estrategias descriptivas.	442
Tabla 6.105. Tipos de texto en las actividades (%).	444
Tabla 6.106. Predominancia de la descripción en relación con otro tipo de textos.	445
Tabla 6.107. Comparativa de la concepción, de los profesores y de los alumnos, sobre la acción de escribir (%).	446
Tabla 6.108. Comparativa de la concepción de los profesores y de los alumnos, sobre escribir bien (%).	447
Tabla 6.109. Comparativa del nivel de competencias en escritura, según los profesores y los alumnos (%).	449
Tabla 6.110. Comparativa del nivel de competencias en descripción, según los profesres y los alumnos (%).	450
Tabla 6.111. Tiempo semanal dedicado a la escritura y a la descripción en Geografía (%).	452
Tabla 6.112. Descripciones semanales, según profesores y alumnos (%).	452
Tabla 6.113. Extensión de las descripciones (%).	454
Tabla 6.114. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según profesores y alumnos (%).	456
Tabla 6.115. Contenidos teóricos de la descripción, conocidos por los profesores y por los alumnos (%).	458
Tabla 6.116. Formulación del enunciado mediante preguntas (%).	461
Tabla 6.117. Relaciones en la formulación del enunciado.	462
Tabla 6.118. Relaciones entre la formulación del enunciado con la respuesta.	464
Tabla 6.119. Herramientas lingüísticas (%).	466
Tabla 6.120. Dificultades para describir, según profesores y alumnos (%).	470
Tabla 6.121. Relaciones entre ámbitos y géneros discursivos.	474
Tabla 6.122. Ámbitos fuera del aula en los que se usan contenidos referidos a Geografía (%).	475
Tabla 6.123. Géneros discursivos que se redactan.	477
Tabla 6.124. Clasificación de los géneros escolares y no escolares.	478
Tabla 6.125. Comparación de los objetivos según la importancia otorgada por los profesores y el análisis de las actividades (%).	480
Tabla 6.126. Herramientas geográficas para realizar la descripción (%).	482
Tabla 6.127. Modo de representación del objeto a describir (%).	484
Tabla 7.1. Relación entre algunos componentes de la propuesta de mejora y las propuestas de profesores y de alumnos.	496
Tabla 7.2. Relación entre el método tradicional y la propuesta del modelo de escritura descriptiva, basado en el modelo Didactext (2003).	501
Tabla 7.3. Modelo de producción de textos descriptivos, basado en el modelo Didactext (2003).	505
Tabla 7.4. Componentes de posibles enunciados de actividades descriptivas.	512
Tabla 7.5. Claves para actividades que permitan desarrollar estrategias.	514
Tabla 7.6. Relación entre las fases metodológicas, las finalidades didácticas y las operaciones mentales con las actividades (tomada de Álvarez Orellana, 2007: 67-8).	516
Tabla 7.7. Relación entre la propuesta del modelo de escritura descriptiva y el tratamiento de la imagen, tomado de Álvarez Orellana (2007: 15).	517
Tabla 7.8. Propuesta para el tratamiento de la imagen con una finalidad descriptiva.	518
Tabla 7.9. Propuesta de géneros en sus ámbitos.	522
Tabla 7.10. Guía para realizar la caracterización de los géneros discursivos descriptivos.	523
Tabla 7.11. Caracterización de los géneros descriptivos propuestos para su tratamiento en Geografía.	523
Tabla 7.12. Descriptores de la velocidad del viento (tomado de Sanz et al., 2013: 11).	529
Tabla 7.13. Componentes para una gramática de la descripción.	537

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1. Editoriales mayoritarias de Geografía en 1º de ESO de la Comunidad de Madrid (%) . Elab. propia.	317
Gráfico 6.2. Editoriales mayoritarias de Geografía en 3º de ESO de la Comunidad de Madrid (%) . Elab. propia.	319
Gráfico 6.3. Unidades didácticas de las actividades (%) . Elab. propia.	321
Gráfico 6.4. Curso de las actividades (%) . Elab. propia.	322
Gráfico 6.5. Actividades analizadas según la editorial (%) . Elab. propia.	323
Gráfico 6.6. Distribución de profesores por curso (%) . Elab. propia.	324
Gráfico 6.7. Libros de texto de Geografía utilizados en los centros (%) . Elab. propia.	325
Gráfico 6.8. Alumnos que completan el cuestionario según el curso de Secundaria (%) . Elab. propia.	326
Gráfico 6.9. Editoriales de los libros de texto de Geografía utilizados por los alumnos de Secundaria encuestados (%) . Elab. propia.	327
Gráfico 6.10. Tipo de comunicación empleada en las actividades (%) . Elab. propia.	346
Gráfico 6.11. Tipos de textos de las actividades (%) . Elab. propia.	347
Gráfico 6.12. Predominancia de la descripción (%) . Elab. propia.	348
Gráfico 6.13. Tipos de actividades según bloque (%) . Elab. propia.	350
Gráfico 6.14. Grado de abstracción de los conceptos (%) . Elab. propia.	351
Gráfico 6.15. Géneros discursivos utilizados en las actividades (%) . Elab. propia.	352
Gráfico 6.16. Otros géneros discursivos de las actividades. Distribución de las 239 que marcan "otros" (%) . Elab. propia.	353
Gráfico 6.17. Ámbitos de las actividades (%) . Elab. propia.	355
Gráfico 6.18. Otros ámbitos de las actividades. Distribución de las 861 que marcan "otros" (%) . Elab. propia.	356
Gráfico 6.19. Tipos de descripción según el tema (%) . Elab. propia.	357
Gráfico 6.20. Objetivos de las actividades (%) . Elab. propia.	358
Gráfico 6.21. Estrategias descriptivas utilizadas en las actividades (%) . Elab. propia.	359
Gráfico 6.22. Otras estrategias descriptivas en las actividades. Distribución de las 339 que marcan "otras" (%) . Elab. propia.	360
Gráfico 6.23. Funciones descriptivas de las actividades (%) . Elab. propia.	361
Gráfico 6.24. Formulación del enunciado mediante pregunta (%) . Elab. propia.	362
Gráfico 6.25. Verbos utilizados en las actividades (%) . Elab. propia.	363
Gráfico 6.26. Otros verbos utilizados en las actividades. Distribución de las 159 que marcan "otros" (%) . Elab. propia.	365
Gráfico 6.27. Extensión de las descripciones (%) . Elab. propia.	367
Gráfico 6.28. Uso de herramientas lingüísticas (%) . Elab. propia.	368
Gráfico 6.29. Herramientas lingüísticas utilizadas. Distribución de las 138 que marcan "sí" (%) . Elab. propia.	369
Gráfico 6.30. Herramientas geográficas (%) . Elab. propia.	371
Gráfico 6.31. Modo de representación (%) . Elab. propia.	372
Gráfico 6.32. Profesores especialistas en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (%) . Elab. propia.	375
Gráfico 6.33. Importancia otorgada por los profesores a los objetivos del currículo de Geografía (%) . Elab. propia.	376
Gráfico 6.34. Profesores que adaptan las actividades a los alumnos que requieren una atención especial (%) . Elab. propia.	377
Gráfico 6.35. Tipos de actividades que suelen usar los profesores (%) . Elab. propia.	377
Gráfico 6.36. Agrupaciones de alumnos realizadas por profesores (%) . Elab. propia.	379
Gráfico 6.37. Tipos de materiales que utilizan los alumnos por petición de los profesores (%) . Elab. propia.	380
Gráfico 6.38. Uso del tipo de evaluación por los profesores (%) . Elab. propia.	381

Gráfico 6.39. Formación específica en Didáctica de la escritura de los profesores (%). Elab. propia.	382
Gráfico 6.40. Necesidad de formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de Geografía (%). Elab. propia.	383
Gráfico 6.41. Concepción sobre la acción de escribir, según los profesores (%). Elab. propia.	384
Gráfico 6.42. Concepción sobre escribir bien, según los profesores (%). Elab. propia.	385
Gráfico 6.43. Contenidos teóricos de la descripción conocidos por los profesores (%). Elab. propia.	386
Gráfico 6.44. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.	387
Gráfico 6.45. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.	388
Gráfico 6.46. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.	389
Gráfico 6.47. Tiempo semanal dedicado en casa a la escritura de textos descriptivos de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.	390
Gráfico 6.48. Descripciones semanales que se piden a los alumnos (%). Elab. propia.	391
Gráfico 6.49. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.	392
Gráfico 6.50. Formulación de los enunciados de las actividades mediante preguntas (%). Elab. propia.	393
Gráfico 6.51. Extensión de las respuestas, según los profesores (%). Elab. propia.	394
Gráfico 6.52. Tipo de texto requerido para contenidos de Geografía (%). Elab. propia.	395
Gráfico 6.53. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los profesores (%). Elab. propia.	396
Gráfico 6.54. Géneros discursivos usados en Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.	397
Gráfico 6.55. Pasos para describir, según los profesores (%). Elab. propia.	398
Gráfico 6.56. Referencia al uso del lenguaje objetivo, según los profesores (%). Elab. propia.	398
Gráfico 6.57. Referencias al uso de las herramientas lingüísticas, según los profesores (%). Elab. propia.	399
Gráfico 6.58. Presencia del vocabulario específico requerido, según los profesores (&%). Elab. propia.	400
Gráfico 6.59. Herramientas geográficas para describir, según los profesores (%). Elab. propia.	401
Gráfico 6.60. Modo de representar lo que se debe describir, según los profesores (%). Elab. propia.	402
Gráfico 6.61. Frecuencias de estrategias descriptivas, según los profesores (%). Elab. propia.	403
Gráfico 6.62. Nivel de competencias en escritura de los alumnos, según los profesores (%). Elab. propia.	404
Gráfico 6.63. Nivel de competencias en descripción de sus alumnos (%). Elab. propia.	405
Gráfico 6.64. Factores de las deficiencias en la escritura, según los profesores (%). Elab. propia.	406
Gráfico 6.65. Factores de la mejora en la escritura, según los profesores (%). Elab. propia. ...	408
Gráfico 6.66. Integración de la enseñanza explícita de la escritura en la asignatura de Geografía (%). Elab. propia.	409
Gráfico 6.67. Concepción sobre la acción de escribir de los alumnos (%). Elab. propia.	410
Gráfico 6.68. Concepción sobre escribir bien de los alumnos (%). Elab. propia.	411
Gráfico 6.69. Contenidos teóricos de la descripción conocidos por los alumnos (%). Elab. propia.	412
Gráfico 6.70. Asignatura en las que se solicitan descripciones (%). Elab. propia.	413
Gráfico 6.71. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.	414

Gráfico 6.72. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura de Geografía en casa, según los alumnos (%). Elab. propia.....	415
Gráfico 6.73. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.....	416
Gráfico 6.74. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos de Geografía en casa, según los alumnos (%). Elab. propia.....	417
Gráfico 6.75. Descripciones semanales, según los alumnos (%). Elab. propia.....	417
Gráfico 6.76. Extensión de las descripciones, según los alumnos (%). Elab. propia.....	418
Gráfico 6.77. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los alumnos (%). Elab. propia.....	419
Gráfico 6.78. Géneros discursivos usados en Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.....	420
Gráfico 6.79. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.....	421
Gráfico 6.80. Pasos describir, según los alumnos (%). Elab. propia.....	422
Gráfico 6.81. Referencias al uso del lenguaje objetivo, según los alumnos (%). Elab. propia.....	423
Gráfico 6.82. Referencias al uso de las herramientas lingüísticas, según los alumnos (%). Elab. propia.....	424
Gráfico 6.83. Presencia del vocabulario específico requerido, según los alumnos (%). Elab. propia.....	424
Gráfico 6.84. Herramientas geográficas para describir, según los alumnos (%). Elab. propia.....	425
Gráfico 6.85. Modo de representar lo que se debe describir, según los alumnos (%). Elab. propia.....	426
Gráfico 6.86. Frecuencia de estrategias descriptivas, según los alumnos (%). Elab. propia.....	427
Gráfico 6.87. Agrupaciones preferidas por los alumnos para describir (%). Elab. propia.....	428
Gráfico 6.88. Autopercepción del nivel de competencias en escritura de los alumnos (%). Elab. propia.....	429
Gráfico 6.89. Autopercepción del nivel de competencias en descripción de los alumnos (%). Elab. propia.....	429
Gráfico 6.90. Autopercepción del nivel de dificultad en descripción de los alumnos (%). Elab. propia.....	430
Gráfico 6.91. Cantidad de dificultades para describir que encuentran los alumnos (%). Elab. propia.....	431
Gráfico 6.92. Grado de abstracción de los conceptos en las editoriales (%). Elab. propia.....	436
Gráfico 6.93. Grado de abstracción de los conceptos en los tipos de textos (%). Elab. propia.....	437
Gráfico 6.94. Grado de abstracción de los conceptos en los bloques de las unidades (%). Elab. propia.....	438
Gráfico 6.95. Frecuencia de estrategias descriptivas (%). Elab. propia.....	442
Gráfico 6.96. Tipos de textos en las actividades (%). Elab. propia.....	444
Gráfico 6.97. Comparativa de la concepción, de los profesores y de los alumnos, sobre la acción de escribir (%). Elab. propia.....	446
Gráfico 6.98. Comparativa de la concepción, de los profesores y de los alumnos, sobre escribir bien (%). Elab. propia.....	447
Gráfico 6.99. Comparativa del nivel de competencias en escritura, según los profesores y los alumnos (%). Elab. propia.....	448
Gráfico 6.100. Comparativa del nivel de competencias en descripción, según los profesores y los alumnos (%). Elab. propia.....	449
Gráfico 6.101. Tiempo semanal dedicado a la escritura y a la descripción en Geografía (%). Elab. propia.....	451
Gráfico 6.102. Descripciones semanales, según profesores y alumnos (%). Elab. propia.....	452
Gráfico 6.103. Extensión de las descripciones (%). Elab. propia.....	453
Gráfico 6.104. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según profesores y alumnos (%). Elab. propia.....	455

Gráfico 6.105. Contenidos teóricos de la descripción, conocidos por los profesores y por los alumnos (%). Elab. propia.....	457
Gráfico 6.106. Formulación del enunciado mediante preguntas (%). Elab. propia.	461
Gráfico 6.107. Relaciones en la formulación del enunciado (%). Elab. propia.	462
Gráfico 6.108. Relaciones entre la formulación del enunciado con la respuesta (%). Elab. propia.	464
Gráfico 6.109. Herramientas lingüísticas (%). Elab. propia.....	466
Gráfico 6.110. Dificultades para escribir y describir, según profesores y alumnos (%). Elab. propia.....	470
Gráfico 6.111. Ámbitos fuera del aula en los que se usan contenidos referidos a Geografía (%). Elab. propia.	475
Gráfico 6.112. Géneros discursivos que se redactan (%). Elab. propia.	477
Gráfico 6.113. Comparación de los objetivos según la importancia otorgada por los profesores y el análisis de las actividades (%). Elab. propia.	479
Gráfico 6.114. Herramientas geográficas para realizar la descripción (%). Elab. propia.	481
Gráfico 6.115. Modos de representación del objeto a describir (%). Elab. propia.....	483

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. La educación escolar (tomado de Coll, 2014: 174).	111
Figura 1.2. Procesos de aprendizaje (tomado de Beltrán, 2010: 43).	122
Figura 1.3. Habilidades y estrategias (tomadas de Gagné, 1975: 68).	128
Figura 1.4. Sistema de estrategias de aprendizaje (tomado de Danserau, 1985: 219).	130
Figura 1.5. Clasificación de estrategias (tomada de Beltrán, 2010: 76).	135
Figura 1.6. Estrategias de aprendizaje (tomado de González y Tourón, 1992: 389).	137
Figura 1.7. Relación de estrategias con términos cercanos. (Elab. propia).	139
Figura 2.1. La superestructura narrativa (tomada de Calsagmilia, 2007: 262).	174
Figura 2.2. La superestructura descriptiva (tomada de Calsagmilia, 20007: 270).	175
Figura 2.3. La superestructura explicativa (tomada de Calsamigilia, 2007: 299).	176
Figura 2.4. Componentes funcionales del discurso (tomada de Halliday y Hasan, 1976: 29). ..	183
Figura 2.5. Relación entre los términos discurso, género y texto. (Elab. propia).	188
Figura 3.1. Aspectos que intervienen en la enseñanza de la escritura (tomada de Álvarez Angulo, 2010: 47).	203
Figura 3.2. Relaciones entre los conceptos de enfoque, movimiento, modelo y método.	209
Figura 3.3. Estructura del modelo de escritura (tomada de Hayes y Flower, 1980: 11).	223
Figura 3.4. Modelo de integración de estadios paralelos (tomada de Beaugrande, 1984: 106). ..	224
Figura 3.5. Desde decir el conocimiento hasta transformar el conocimiento (tomada de Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006: 42).	225
Figura 3.6. Primer círculo del Modelo Didactext.	233
Figura 3.7. Segundo círculo del Modelo Didactext.	234
Figura 3.8. Tercer círculo del Modelo Didactext.	235
Figura 3.9. Competencia comunicativa en el Modelo Didactext.	239
Figura 3.10. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita (Didactext, 2003).	240
Figura 3.11. Esquema sociocognitivo para la producción de textos escritos (tomada de Álvarez Angulo, 2010: 15).	240
Figura 4.1. Fórmula común a los textos descriptivos (Hamon, 1991: 141).	266
Figura 4.2. Estructura del texto descriptivo.	269
Figura 4.3. Momentos de la descripción. (Elab. propia).	284
Figura 6.1. Mapa con las categorías de la investigación.	434
Figura 7.1. Mapa de la propuesta didáctica de mejora para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía.	497

Figura 7.2. Ejemplo de listado en el ámbito del relieve.	525
Figura 7.3. Ejemplo de leyenda en el ámbito de la cartografía.	527
Figura 7.4. Muestra del comentario descriptivo de la hoja de un álbum en el ámbito de la climatología.	527
Figura 7.5. Ejemplo de pie de foto en el ámbito de la hidrología.	528
Figura 7.6. Ejemplo de secciones de un folleto dirigido a un turismo que respeta el medio ambiente.	531
Figura 7.7. Ejemplo de una etiqueta dada a un centro comercial situado en el mapa de una ciudad.	531

ÍNDICE DE SIGLAS

ACT Adaptive Control of Thought

AEM Asociación de Editores de Madrid

AGE Asociación de Geógrafos Españoles

AEMET Agencia Estatal de Meteorología

ANELE Asociación Nacional de Editores y material de enseñanza

BBC British Broadcasting Corporation

BOCAM Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

BOE Boletín Oficial del Estado

BOLL Boletín del Observatorio de la lectura y el libro

CCHS Centro de Ciencias Humanas y Sociales

CCSS Ciencias Sociales

CCSSGH Ciencias Sociales, Geografía e Historia

CE Competencia Específica

CG Competencia General

CuA Cuestionario para el alumno

CuL Cuestionario para el análisis de los libros de texto

CuP Cuestionario para el profesor

DCB Diseño Curricular Base

DRAE Diccionario de la Real Academia Española

ESO Educación Secundaria Obligatoria

FGEE Federación de Gremios de Editores de España

GuL Guía para el análisis de los libros de texto

I-A Investigación-acción

INE Instituto Nacional de Estadística

LCL Lengua Castellana y Literatura
 LOE Ley Orgánica de Educación
 LOGSE Ley Orgánica General del Sistema Educativo
 LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
 MANES Centro de Investigación de Manuales Escolares
 MCP Memoria a Corto Plazo
 MEC Ministerio de Educación y Ciencia
 MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
 MLP Memoria a Largo Plazo
 MS Memoria Sensorial
MURDER Mood, Understand, Recall, Digest, Expand, Revue
 OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
 OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PISA Programme for International Student Assessment
 RAE Real Academia Española
 RCD Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios
 RD Real Decreto
 SD Secuencia didáctica
 TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación
 SGC Situación global de comunicación
 UA Umbral absoluto
 UCM Universidad Complutense de Madrid
 UD Umbral diferencial
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WAC Writing Across the Curriculum

RESUMEN

Análisis del tratamiento de la descripción escrita en libros de texto de 1º y de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, en el bloque temático de Geografía, y su proyección en la formación del profesorado

Enseñar a escribir en cualquier contexto de la sociedad del conocimiento es una tarea de los profesores del siglo XXI. Este planteamiento encierra un nuevo concepto de alfabetización. Aprender a escribir, hoy día, supone algo más que el dominio del código lingüístico; requiere desarrollar la capacidad de expresarse adecuadamente en cualquier ámbito de la sociedad presente.

Asimismo, esta tarea se propone como una responsabilidad para todos los profesores de las distintas materias, no como una tarea solo de los docentes dedicados a las áreas lingüísticas. El enfoque que subyace en esta idea se relaciona con una enseñanza que concibe la lengua como instrumento vehicular para el desarrollo del conocimiento.

Por su parte, la descripción se presenta como fuente de conocimiento en cualquier ámbito de la vida, hasta tal punto que se podría hablar de que todo aquello que no se ha descrito no se conoce¹.

Por tanto, enseñar a describir en las distintas asignaturas como medio para desarrollar el propio conocimiento disciplinar, así como para que los alumnos desarrollen sus destrezas escritas en cualquier ámbito, es una llamada urgente de la sociedad actual.

Esta tesis se centra en la enseñanza de la descripción escrita en el ámbito disciplinar de la Geografía. Se pretenden explorar las peculiaridades de la Didáctica de la descripción que exige la enseñanza y el aprendizaje de un contenido no lingüístico como es la Geografía.

De esta manera, los objetivos que se proponen son los siguientes:

- Ahondar en el conocimiento de los procesos psicológicos que posibilitan proceso de la descripción (la percepción, la atención y la memoria).
- Conocer el proceso que se realiza al describir, especialmente, en la edad de la adolescencia.

¹ Esta idea hace alusión al ámbito de la Medicina, en el cual, las enfermedades se dan a conocer en sus manuales en los siguientes términos: “enfermedad descrita por primera vez en (fecha)”.

- Formular una clasificación de las estrategias descriptivas que se emplean en la escritura.
- Analizar modelos de escritura y proponer un modelo de escritura descriptiva.
- Detectar cómo se está enseñando la escritura, en concreto, en el área no lingüística de Geografía, por medio de la investigación en los libros de texto.
- Analizar los requerimientos de la escritura de los textos descriptivos en sí mismos.
- Realizar una clasificación de los géneros discursivos usados en el área de Geografía que se inserten en los ámbitos próximos al alumno de Secundaria.
- Valorar las carencias y los requerimientos detectados para mejorar la Didáctica de la descripción en Geografía y realizar una propuesta de un modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción, que incluya su proyección en la formación del profesorado.

La tesis se divide en tres partes. La primera parte consiste en una fundamentación teórica de los aspectos que se desarrollan en la investigación experimental (parte segunda), así como en la propuesta didáctica final (parte tercera).

La primera parte consta de cinco capítulos. En el primer capítulo se revisan los fundamentos psicológicos que atañen a la descripción. La revisión se ha realizado sobre los procesos psicológicos que intervienen en el momento de describir, del desarrollo de las capacidades cognitivas y perceptivas que intervienen, y de los procesos que participan en la enseñanza y en el aprendizaje escolar. En concreto, se ha formulado una clasificación de estrategias descriptivas a partir de la revisión teórica de los saberes instrumentales.

En el capítulo segundo se aborda la nueva dimensión de los estudios lingüísticos, abiertos al amplio campo del discurso, que repercutirán en la nueva enseñanza de la escritura.

La Didáctica de la escritura se trata en el capítulo tercero, donde se plantean los nuevos enfoques y modelos de enseñanza de dicha destreza.

La descripción se afronta en el capítulo cuarto, donde se revisa la teoría existente acerca de la misma y se establecen las bases para un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje de la descripción en Geografía.

Por último, entre los capítulos teóricos, se aborda la Didáctica de la Geografía en el capítulo quinto. El análisis del contenido de la descripción, desde una materia no lingüística del currículo, trata de llevar a la práctica la concepción de la enseñanza de la

lengua a través del currículo. El objetivo primordial es demostrar que la enseñanza de la escritura en Geografía no solo es posible, sino que es deseable para la mejora de esta destreza. La elección de una materia como la Geografía para desarrollar la propuesta se debe a la estrecha relación que esta mantiene con la descripción, por lo que se considera apropiada para analizar las conexiones que se producen. Además, se pueden añadir motivos como la importancia de la observación que requiere el estudio geográfico, o el componente léxico especializado que necesita ser adquirido para realizar descripciones.

En la segunda parte de la tesis se desarrolla la investigación realizada sobre el análisis del tratamiento de la descripción en los libros de texto de 1º y de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta investigación sigue una metodología fundamentalmente cuantitativa. Se ha formulado un cuestionario para el análisis de los libros de texto que se ha aplicado a cada una de las actividades de las cinco editoriales más empleadas en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La muestra asciende a un total de 2416 actividades, habiendo sido seleccionadas 1238 actividades por contener aspectos relativos al paisaje.

La elección de una investigación centrada en los libros de texto se debe a la consideración de la presencia mayoritaria que estos tienen en las aulas educativas. La revisión del tratamiento de la descripción en los mismos puede proporcionar una radiografía de lo que está sucediendo realmente. La investigación ha llevado básicamente a los siguientes resultados:

- Las estrategias descriptivas que más se solicitan se encuentran en un nivel mínimo de complejidad de los procesos cognitivos.
- Las actividades contienen planteamientos metodológicos pasivos y no conectados con la realidad del alumno.
- Los textos descriptivos son los que más se solicitan.
- Los procesos específicos para describir en Geografía son semejantes a los que se utilizan en la Didáctica de la escritura.
- Los rasgos que se estudian en la descripción se encuentran en los géneros geográficos.
- La presencia de las tareas de escritura, con una extensión mayor de tres o cuatro palabras, es mínima, por lo que la redacción que se exige a los alumnos en las actividades es escasa.
- Las concepciones acerca de la escritura se centran en criterios únicamente gramaticales.

- No se presenta ningún modelo de escritura descriptiva.
- Los ámbitos de la Didáctica de la descripción y de la Didáctica de la Geografía comparten cuestiones didácticas: objetivos, estrategias, dificultades y posibles mejoras.

Las conclusiones básicas obtenidas en este trabajo de investigación son, en primer lugar, que existe una estrecha relación entre la descripción escrita y las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en 1º y en 3º de la ESO.

En segundo lugar, que se realiza una enseñanza de la descripción en Geografía inadecuada, por diversas causas: un desconocimiento del funcionamiento de las facultades perceptivas en los adolescentes, una falta de aplicación del criterio de partir de los conocimientos previos de los alumnos, una carencia en la formación en didáctica de la escritura y una limitación de tiempo en los programas para dedicar más momentos a la escritura.

Ante estas carencias, en la tesis se realiza una propuesta (capítulo 7) que consiste en fundamentar qué se le debe pedir al alumno al describir y cómo se le debe solicitar esta tarea en el área de Geografía. La propuesta se basa en el diseño de un Modelo de escritura para la Didáctica de la descripción en Geografía, el cual se puede ver ejemplificado en el planteamiento de una secuencia didáctica para la composición de una ficha paisajística. La propuesta didáctica queda avalada no solo por la revisión teórica y por la investigación de los libros de texto; además, se puede afirmar que responde a las necesidades declaradas por los sujetos para los que se propone –ya que en la investigación también se aplicaron unos cuestionarios a una muestra reducida de profesores y de alumnos que manejaban los libros de texto analizados–.

A lo largo de la propuesta didáctica se demuestra cómo los profesores deben ayudar a sus alumnos, sea cual sea su materia, a seleccionar, a organizar, a analizar, a sintetizar la información para realizar actividades descriptivas que desarrollan el proceso descriptivo completo, y no se quedan en una tarea de bajo nivel cognitivo, con la mera identificación y localización de los datos. Es una tarea en la que deben participar especialmente los profesores de Geografía, en coordinación con los profesores de Lengua Castellana y Literatura, esencialmente. La propuesta, además, se extiende a todos los departamentos para lograr un verdadero trabajo interdisciplinar. Este trabajo podrá realizarse mediante proyectos de investigación que aseguren la formación continua del profesorado. Al mismo tiempo, se realiza una propuesta para la

formación inicial del profesorado. La propuesta se formula en términos similares a las tareas que se proponen para realizar con los alumnos en Secundaria. La diferencia estriba en el carácter evaluativo de las tareas destinadas a la formación docente. En las prácticas para los futuros profesores se potenciará la evaluación de los logros que se pueden alcanzar mediante estas tareas, de manera que ellos mismos experimenten cómo pueden mejorarse tales prácticas.

Para concluir, se destaca que la presencia de la descripción en Geografía es abundante, sin embargo, en los libros de texto se solicita que se realice un tipo de descripción mínima que no desarrolla todas las estrategias propiamente descriptivas. Asimismo, el tratamiento que se realiza de descripción es escaso, mientras que se podrían desarrollar actividades en las que se realizara una escritura que cumpliera su función epistémica, así como una escritura que tuviera sentido por desarrollarse en situaciones de la vida real.

De esta manera, la mejora de la Didáctica de la escritura descriptiva en Geografía contribuiría a formar a los alumnos para que el día de mañana pudieran responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, y se vieran capacitados para escribir cualquier texto y en cualquier situación.

ABSTRACT

Analysis of the treatment given to the written description in 1st and 3rd years of Compulsory Secondary Education text books in the subject of Geography; and its projection in teachers' training

Teaching how to write in any context of our society of knowledge should be a task for teachers in the XXI century. This approach embeds a new concept of understanding literacy. Nowadays, learning to write involves not only to command the linguistic code but also to develop the ability to express accurately in any current social context. Nevertheless, this task is supposed to constitute a responsibility for teachers of all the different subjects, not only for those teaching in the linguistic scope. The approach underlying this idea is related to teaching languages as a curricular vehicle of knowledge acquisition.

On its own, description is presented as a source of knowledge in any social context, even considering that one could say that anything that has not been described, is unknown².

Therefore, teaching how to describe in the different subjects as a means of developing our own curricular knowledge, as well as using it so as students develop their writing skills in any context, can be considered an urgent need of our current society.

This PhD dissertation focuses on teaching written description in the curricular area of Geography. It tries to elaborate on teaching and learning the distinctive features of description of a non-linguistic content such as Geography.

In this way, the goals are the following:

- To study in detail in the psychological processes that enable the process of description (perception, attention and memory).
- To know the process when describing, especially, in teenagers.
- To classify the descriptive strategies used for writing.
- To analyse models of writing and suggest a model of descriptive writing.
- To know how writing is being taught, more specifically, in the non-linguistic area of Geography, by studying textbooks.

² This notion refers to the Medicine field, in which diseases are presented in manuals using the following expression: “disease described for the first time on (date)”.

- To analyse writing requirements of descriptive texts in themselves.
- To present a classification of the genres used in the Geography field that includes areas familiar to students of Secondary Education.
- To spot lacks and requirements needs to improve didactics and description in Geography and suggest a model for teaching and learning how to describe, including its projection in teachers' training.

This PhD dissertation is divided into three parts. The first part consists of a theoretical explanation of aspects that are elaborated in the experimental investigation (second part), as well as in the final didactic suggestion (third part).

The first part consists of five chapters. The first chapter explains the psychological fundaments related to description. The explanation focuses on the psychological processes involved in the moment of describing, in the development of the cognitive and perceptive capacities that are involved, and in the processes related to teaching and learning in school. More specifically, the chapter offers a classification of the descriptive strategies using the theoretical explanation of instrumental knowledge as a starting point.

The second chapter outlines a new dimension of linguistic studies, open to discussion, that will influence the new way of teaching how to write.

Didactics of writing are presented in the third chapter, which offers new focuses and teaching models of the aforementioned skill.

Description is outlined in chapter four, which examines the existing theories and establishes the bases for a new way of teaching and learning description in Geography.

Lastly, within the theoretical chapters, Didactics of Geography is presented in chapter five. The analysis of the description content, from a non-linguistic subject of the curriculum, tries to put into practice the idea of teaching the language through the curriculum. The main goal is to prove that it is not only possible to teach how to write in Geography, but it is indeed recommended so as to improve this skill. Geography was the subject chosen to develop the proposal because it is closely linked to description, so it was thought to be appropriate for the analysis of the established connections. Moreover, other aspects can be included such as the importance of observation needed for the geographical study or the specialized lexical component required to describe.

The second part of the dissertation outlines the research done on the treatment given to the written description in 1st and 3rd years of Compulsory Secondary Education. This research adopts a quantitative approach mainly. A questionnaire was

designed so as to analyse textbooks of each of the activities of the five most common editorials used in schools of the Madrid region. The sample includes 2416 activities, from which 1238 were chosen because they included aspects related to landscape.

The choice of doing a research on textbooks is due to the main role that they play in classrooms. Going through the treatment given to description in textbooks can offer an overview of what it is happening. Research has led to the following conclusions:

- The most demanded descriptive strategies are in a very basic level of complexity regarding cognitive processes.
- Activities involved passive methodological approaches and they are not connected to the student's reality.
- Descriptive texts are the most demanded.
- Specific processes to describe Geography are similar to those used in writing didactics.
- Aspects studied in description are found in geographical fields.
- Writing tasks that involved writing more than three or four words is scarce, so students are forced to write very occasionally.
- Concepts about writing are focused on grammatical criteria exclusively.
- No model of descriptive writing is presented.
- Fields of description didactics and geographical didactics share some didactical points: goals, strategies, difficulties and potential improvements.

The main conclusions of this research are, firstly, the close relation between writing description and activities related to teaching and learning Geography in 1st and 3rd years of Compulsory Secondary Education.

Secondly, teaching of description in Geography is inappropriate due to the following aspects: lack of knowledge of the functioning of the teenagers' perceptive faculties, the approach based on the students' previous knowledge is not implemented, lack of training in the field of writing didactics and lack of time in curriculums that should allot more time to writing.

Based on these deficiencies, this dissertation presents a proposal (chapter 7) that explains what the student should be asked to describe and how this task should be approached in the area of Geography. The proposal is based on designing a writing Model for Didactics of the description in Geography, in which an example shows the didactical sequence to create a landscape card. The didactical proposal is endorsed not

only by the theoretical analysis and by the research on textbooks but, furthermore, it could be stated that it meets the needs declared by those who this approach is meant – this is because the research includes questionnaires filled out by a small sample of teachers and students who worked with the analysed textbooks–.

Throughout the didactical proposal, the study shows how teachers have to help their pupils, regardless of the subject, to choose, organize, analyse, sum up information in order to do the descriptive activities that develop the full descriptive process. A process that is not a task considered of a low cognitive level in which students have to identify and locate data simply. It is a task that involved teachers' participation, especially geography teachers along with language and literature teachers. Moreover, the proposal covers all departments so that they obtain a fully interdisciplinary work. This work could be done by research projects that ensure teachers' initial training. The proposal is presented using similar terms to those used in secondary education students' tasks. The difference is the evaluative aspect of tasks focused on training teachers. Training focused on future teachers will enhance evaluation of feats that can be obtained through these tasks, so that the teachers experience first hand how they can improve such tasks.

In conclusion, it is outlined that description in Geography is abundant; however, textbooks' activities include very little description so that all descriptive strategies are not developed. Likewise, treatment given to description is scarce, and activities which include writing and meeting its epistemic function could be added; as well as writing purposefully for situations that could happen in real life.

In this way, improving Didactics of descriptive writing in Geography would contribute to prepare students for a future in which they will have to meet the requirements of the knowledge society, and to prepare them to write any type of text in any given situation.

INTRODUCCIÓN

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(Artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos del hombre*).

El ideal educativo que propone el Informe Delors (1996) consiste en una educación integral del ser humano, que afecte a todas sus dimensiones. Una educación integral pretende el pleno desarrollo del individuo así como su integración en la sociedad. Los cuatro ejes que declara este documento se mueven en los ámbitos del “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”.

La historia de la educación muestra cómo el ideal de una educación integral se ha encontrado presente a lo largo del tiempo. Ya los filósofos griegos manifestaron este ideal formulado con los términos que se utilizaban en su época (Larroyo, 1980). Sócrates se interesa por el conocimiento recto de las cosas unido a su práctica. Es la primera vez que aparece esta idea de que “saber y virtud se hallan en el mismo punto” (Larroyo, 1980: 152). Posteriormente, Platón defiende que la finalidad de la educación es formar hombres plenos y virtuosos. Aristóteles expresa que la educación ha de cultivar todas las partes que integran a la naturaleza humana, sin descuidar ninguna de ellas (facultades racionales y vegetativas e instintivas). También, durante el Renacimiento, con la renovación del humanismo, las reflexiones sobre la enseñanza se centran en el individuo así como en su formación plena. Por lo que Luis Vives se preocupa acerca del estudio del alma humana para que la enseñanza pueda adaptarse a su naturaleza. Montaigne, por su parte, critica la educación libresca y memorística de su época, y propone un ideal educativo cuya finalidad sea el hombre de mundo:

El objeto de la educación es formar el hombre completo, en cuerpo y alma; el hombre que conoce el difícil arte de vivir la vida. Para ello hay que educar el juicio del alumno, más que llenar su cabeza de palabras (Larroyo, 1980: 320).

Por último, se destacan las ideas de Juan Amos Comenio, con quien se unen los intentos de reforma en la educación en el siglo XVII. Su gran aportación se debe a sus ideas sobre cómo universalizar la enseñanza³, pues con él comienza el impulso del derecho a una enseñanza para todos, en el comienzo de una sociedad fundamentada en la industria, conocida como la sociedad industrial. La segunda gran aportación de Comenio, con sus manuales destinados a la práctica docente en los que incluye todo tipo de saberes prácticos (vida social, artes, diversiones, etc.), es la difusión de una enseñanza en la que las palabras deben ser aprendidas de forma paralela al conocimiento de las cosas. De este modo unió los dos sectores de la enseñanza: las palabras acerca del mundo y las cosas del mundo⁴.

Pasados tres siglos y en pleno siglo XXI, con más de cuatro décadas de rodaje, se asiste a los primeros pasos de una nueva sociedad, llamada la sociedad del conocimiento. El sociólogo norteamericano, Daniel Bell (1973), la denominó como sociedad pos-industrial, pero la concibió en los términos en los que hoy se entiende: sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en la fuente principal de desarrollo, orientada hacia un progreso tecnológico; frente a la sociedad anterior basada en los servicios, cuya estructura profesional estaba marcada por la preferencia de una clase de profesionales técnicamente cualificados. Aparentemente, esta sociedad se caracteriza por una prosperidad económica y un importante crecimiento de la calidad de vida, pero, paradójicamente, se encuentran a la vez altos niveles de pobreza y de mortandad. Sin entrar en estos temas, como tampoco en el de la globalización que se produce, sí se deja constancia de ellos, pues interesa mucho conocer a fondo la sociedad en la que se enmarca la actuación educativa que se pretende plantear en la presente tesis.

Estas características sobre la llamada sociedad del conocimiento son destacadas en el informe de la OCDE (1997: 12): “Los dos elementos claves de esta transformación son la flexibilidad de los procesos del trabajo y el funcionamiento en red de las empresas, tanto internamente como en sus relaciones con el exterior”. También Marcelo (2001: 532) alumbra sobre cómo está organizada esta sociedad:

³ Se encuentra en su manual teórico más importante: *Didáctica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens*, editado en latín en 1638. (*La magna didáctica, que ofrece el completo arte de enseñar todo a todos*).

⁴ Se encuentra en su manual práctico: *Orbis sensualium pictus, hoc est omnium fundamentalium in mundo verum et in vita actionum pictura et nomenclatura*, editado en latín en 1658. (*El Orbe ilustrado, esto es, la presentación y nomenclatura de todas las cosas importantes del mundo y de las actividades de la vida*).

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Y, con esta última evidencia de lo que demanda la sociedad, se conecta con la idea en la que se deben centrar los esfuerzos de la escuela del siglo recién comenzado: el desarrollo de las capacidades, las destrezas y las habilidades como eje importante del currículo. Ya han comenzado los cambios en los aspectos más externos: la inclusión de las TIC en las aulas, la incorporación de asignaturas que imparten estos contenidos, el añadido de temas relacionados con la sociedad del conocimiento en algunas asignaturas⁵, etc. Pero se requiere un cambio de enfoque educativo, en el que aún no se han dado grandes pasos, a pesar de la Reforma de 1990, que planteaba cambios significativos. Es necesario transmitir el conocimiento tal y como es entendido hoy día: un conocimiento como una herramienta para aprender, para aprender a aprender durante toda la vida. La destreza de la escritura y las estrategias para describir son el objeto principal de esta tesis. El tratamiento del desarrollo de la descripción escrita se realiza desde un enfoque interdisciplinar, en concreto, se ha elegido el bloque temático de Geografía, perteneciente a la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (CCSSGH), por ser una disciplina que requiere especialmente de la descripción.

La primera parte de la tesis, la Fundamentación teórica, se desarrolla en cinco capítulos sobre los cinco ámbitos disciplinares importantes que afectan al tema de la descripción en Geografía: la Psicología, la Lingüística, la Didáctica de la escritura, la Didáctica de la descripción y la Didáctica de la Geografía. En cada uno de ellos se revisan las cuestiones epistemológicas necesarias para el desarrollo de la segunda y de la tercera parte del trabajo, referidas a la investigación y a las propuestas de mejora, respectivamente.

En el primer capítulo se profundiza en las cuestiones psicológicas que atañen a la descripción desde tres perspectivas: en primer lugar, se tratan los procesos

⁵ En el caso de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en el RD 23/2007, entre los contenidos comunes para el tercer curso: “Obtención y procesamiento de información, explícita o implícita, [...] incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación”.

psicológicos básicos de la percepción, la atención y la memoria para conocer en profundidad en qué consiste el proceso de describir. En segundo lugar, se exponen las teorías acerca del desarrollo cognitivo y perceptivo de los adolescentes, para saber cómo afecta al acto de describir en esta edad. En último lugar, se revisan los principios que sustentan el modelo de enseñanza constructivista y se formula una clasificación de estrategias descriptivas, basada en un análisis de los procesos implicados en el aprendizaje escolar.

En el segundo capítulo se revisan las cuestiones lingüísticas referidas a la tipología textual y a los géneros discursivos que atañen las concepciones que fundamentan el estudio del texto descriptivo y de los géneros discursivos descriptivos.

En el tercer capítulo se abordan los planteamientos centrales de la Didáctica de la escritura como el enfoque interdisciplinar que se adopta para la enseñanza y el aprendizaje de esta destreza. Asimismo, se presenta el Modelo de producción textual que sirve de referencia para la propuesta didáctica.

En el cuarto capítulo se analizan las cuestiones específicas referidas a la Didáctica de la descripción. Además de presentar sus particularidades, se revisa el tratamiento tradicional de la descripción en la escuela.

La revisión teórica finaliza con el capítulo dedicado a la Didáctica de la Geografía. En este se presenta la estrecha relación entre la descripción y la Geografía, en concreto, se hace referencia a la importancia de la descripción del paisaje, y se sitúan los aspectos específicos relacionados con su didáctica, como los objetivos y las estrategias que se relacionan con la descripción.

La segunda parte de la tesis está dedicada a la investigación del tratamiento de la descripción en los libros de texto de Geografía, en los cursos de 1º y de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La necesidad de estudiar la descripción a fondo, desde los cinco ámbitos comentados –el ámbito psicológico, el ámbito lingüístico, el ámbito de la Didáctica de la lengua, de la Didáctica de la descripción y de la Didáctica de la Geografía– surge ante la necesidad de afrontar la enseñanza de la descripción en la escuela actual de una manera adecuada a los tiempos. La visión prospectiva de lo que se requiere de los alumnos, futuros ciudadanos en pleno siglo XXI, y el contraste con lo que día a día se detecta en las aulas, hace saltar la alarma de que algo está sucediendo y no se está tratando adecuadamente. Entre los problemas que se encuentran en las aulas de Secundaria en relación con la descripción, se pueden citar los siguientes:

- falta de motivación hacia las tareas de escritura;
- descuido por los detalles, en contraste con las descripciones que realizan los alumnos en Primaria;
- desorganización y falta de estructura en la presentación de los datos;
- carencia de vocabulario y de precisión léxica al nombrar los objetos, los fenómenos, los procesos, etc.;
- repetición de estructuras asimiladas en niveles anteriores que conllevan una falta de creatividad.

Por otro lado, al afrontar este estudio, se han detectado los siguientes vacíos en la literatura existente acerca del tema de la descripción en Secundaria:

- apenas hay estudios en los distintos ámbitos (Psicología, Lingüística, Didáctica de la escritura, Didáctica de la Geografía) que traten el tema de la descripción. Los estudios existentes se concentran en el estudio de la descripción en el nivel de Primaria;

– en el ámbito específico de la Lingüística, la carencia se debe a que el interés se ha desplazado hacia textos que requieren operaciones cognitivas más complejas, como la exposición o la argumentación. Así mismo, porque, como se revisa en el capítulo segundo, la descripción ha sufrido una desvalorización en el mundo de las artes y de las ciencias, en general; y en el mundo literario, en particular. Los estudios literarios tradicionalmente han otorgado más prestigio al género narrativo que a los breves "apósitos" descriptivos, o a la "*ancilla narrationis*", término con el que nombra a la descripción que fue acuñado por el crítico de la literatura Gérard Genette.

- no existe una taxonomía sobre los ámbitos sociales en los que un alumno de Secundaria necesita hacer descripciones, concretamente, en el área de Geografía.

Ante la observación de tales carencias en los alumnos a estas edades, así como ante la falta de estudios específicos sobre la descripción, las dudas acerca de la descripción y su relación con la enseñanza no han hecho sino aumentar: ¿qué sucede en el paso o tránsito entre la percepción global de la observación y el análisis de las partes que supone la acción de describir?, ¿qué sucede en la mente del alumno cuando realiza un ejercicio de concreción en la edad en la que se desarrollan las facultades relacionadas con la abstracción?, ¿cómo realizará ese paso de lo general a lo concreto?, ¿y viceversa?, ¿cuál es el proceso exacto de la descripción?, ¿cómo mejorar ese movimiento que tiene que hacer el alumno que está desarrollando su capacidad de

abstracción?, y, por último, ¿qué herramientas se pueden diseñar para mejorar este movimiento?

De esta manera, los objetivos que se proponen para la tesis son los siguientes:

- Ahondar en el conocimiento de los procesos psicológicos que posibilitan proceso de la descripción (la percepción, la atención y la memoria).
- Conocer el proceso que se realiza al describir, especialmente, en la edad de la adolescencia.
- Formular una clasificación de las estrategias descriptivas que se emplean en la escritura.
- Analizar los modelos de escritura y proponer un modelo de escritura descriptiva.
- Detectar cómo se está enseñando la escritura, en concreto, en las áreas no lingüísticas como en el caso de Geografía, por medio de la investigación en los libros de texto.
- Analizar los requerimientos de la escritura de los textos descriptivos en sí mismos.
- Realizar una clasificación de los géneros discursivos usados en el área de Geografía que se inserten en los ámbitos próximos al alumno de Secundaria.
- Valorar las carencias y los requerimientos detectados para mejorar la Didáctica de la descripción en Geografía y realizar una propuesta de un modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción, que incluya su proyección en la formación del profesorado.

Las hipótesis con las que parte esta investigación son las siguientes:

- La percepción es la captación de una totalidad que no se reduce a estímulos aislados, esta es equivalente al conocimiento sintético. Y, en la medida en que se produce el paso al conocimiento de las partes (aspectos, cualidades, etc.), se realiza el paso analítico. El proceso de la descripción sigue un movimiento que se corresponde con el movimiento perceptivo; por tanto, es el movimiento de la síntesis al análisis. La descripción hace posible que se pueda describir mediante palabras el objeto percibido globalmente, y, posteriormente, analizado en sus partes.
- En cuanto a los libros de texto, se prevé que el texto que se trabaje de forma mayoritaria en las actividades sea el texto expositivo; así como que el descriptivo trabaje especialmente con conceptos concretos, en vez de con conceptos abstractos.

– Por otro lado, se parte de la hipótesis de la ausencia total de ayudas en la escritura en un área no lingüística. Se piensa que la escritura no se trabaja en estas materias, y que únicamente es exigida para los exámenes.

Toda la investigación de estos puntos centrales se lleva a cabo en el capítulo sexto, junto con otras preguntas de investigación. La metodología que se ha empleado ha sido cualitativa, fundamentalmente. Se ha realizado un análisis de 1238 actividades de las cinco editoriales más utilizadas en la Comunidad de Madrid. En este capítulo se presentan los objetivos concretos de la investigación experimental, el diseño de la investigación, los resultados, el análisis de los resultados y las conclusiones que nacen de su discusión.

En el capítulo séptimo se desarrolla la propuesta para el tratamiento de la descripción en Educación Secundaria Obligatoria en el área de Geografía. La propuesta que se realiza supone:

– La concepción de un enfoque comunicativo de la lengua; la delimitación de una serie de ámbitos de interés para los alumnos de Secundaria.

– La potenciación del desarrollo de los aspectos cognitivos de los alumnos, para lo cual se crean materiales que mejoren las capacidades perceptivas.

– La incidencia en los componentes lingüísticos que intervienen en el proceso de la descripción, fomentando no solo su estudio teórico, sino también su puesta en práctica.

– La iniciativa de un trabajo conjunto de los profesores del área de Geografía, para conseguir que realmente se mejore en la enseñanza y en el aprendizaje de esta destreza escrita.

Asimismo, la tesis finaliza con una propuesta de formación del profesorado que tiene en cuenta todas las consideraciones didácticas y las herramientas para la mejora de las prácticas de la escritura descriptiva.

Por lo tanto, se obtiene el fin último que mueve al estudio del desarrollo de la escritura descriptiva en Geografía, que esta sirva como instrumento de conocimiento y como medio para la expresión de los contenidos de la materia. Se pretende, asimismo, que el procedimiento de trabajo seguido en la tesis sirva de referencia para trabajar la escritura descriptiva en el resto de asignaturas.

Por último, se quiere expresar que la tesis se localiza en el Departamento de Didáctica de la Lengua, por lo que, tanto las investigaciones realizadas en el ámbito de Psicología como en el de la Didáctica de la Geografía se han considerado con la mayor

cautela posible, al no poseer la formación específica en ambas especialidades. Sin embargo, no se ha querido renunciar a esos saberes, pues se parte de una concepción epistémica de la escritura⁶, y, en consecuencia, se trabaja por una interdisciplinaridad en la Didáctica de la escritura, y más específicamente, de la descripción escrita, como se puede comprobar a lo largo de toda la investigación.

⁶ Concepción que defiende la escritura como fuente de conocimiento. Se entiende que a la vez que se adquiere información sobre el tema, se aprenden las características del género que ha de vehicular esa información.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La descripción prolija es completamente inútil. ¡Oh, una frase corta espiritual única, que lo evoque todo sin decirlo! El verdadero arte no debe mostrar, sino evocar. Y como en nuestra mente de viajeros eternos de la vida y del ideal no hay nada definido, la evocación hará surgir enjambres pintorescos, llenos de la verdadera virtud de realidad, confusos y bellos, como la vida.

(Jiménez, 1990: 82).

Capítulo 1. Fundamentos psicológicos. Tratamiento de la descripción en Educación Secundaria

1.1. Introducción.

Antes de los años 60, el interés por los aspectos psicológicos en la enseñanza era escaso. La larga tradición de la enseñanza hacía que las discusiones fueran sobre el *qué* enseñar. También, aunque en menor medida, había interesado el *cómo* enseñar, pero la pregunta sobre el *a quién* enseñar, no había sido objeto de análisis. Esto puede tener una explicación socio-histórica. Hasta el siglo XVII la educación era dirigida exclusivamente a las clases sociales altas. Comenio fue el primero en acuñar la expresión "educación para todos". A partir del siglo XVIII, la nueva sociedad industrial exigió un nuevo modelo educativo que alcanzara a un número mayor de personas para que todos estuvieran alfabetizados y pudieran acceder a puestos de trabajo, en los que la práctica letrada era imprescindible. Esto supuso un modelo educativo basado en la transmisión de contenidos imprescindibles para formar ciudadanos que supieran leer y escribir. Hoy la práctica letrada se da por sabida, y las exigencias son mucho mayores. Como señala Román (2011: 27), "el crecimiento exponencial del conocimiento significa que estamos en algo más que en una época de cambios; más bien nos encontramos frente a un cambio de época". De ahí que la nueva revolución postindustrial sea conocida como revolución del conocimiento. En este cambio de época, la escuela ha de reinventarse, ya que el escenario ha cambiado y las exigencias de la sociedad son diferentes. En este nuevo marco se exige incluir un aspecto descuidado en la enseñanza: el procedimental. El nuevo modelo educativo ha de estar basado tanto en las destrezas y en las habilidades, como en los contenidos; y no solo en los contenidos.

Como es obvio, el estudio de estas capacidades del individuo debe realizarse, fundamentalmente, desde la Psicología, ciencia que estudia la actividad mental del ser humano. De ahí la importancia de esta ciencia para el ámbito educativo. El presente capítulo acomete una revisión teórica sobre tres cuestiones del ámbito de la Psicología, que sirve de fundamento para los estudios lingüísticos y didácticos de los capítulos siguientes. Los tres aspectos se refieren, principalmente, al movimiento de percepción-análisis (véase 1.2), al desarrollo de las facultades cognitivas en los adolescentes (véase 1.3), y al enfoque del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, como marco para establecer una clasificación de las estrategias descriptivas (véase 1.4).

Cada uno de estos aspectos surge de la necesidad de encontrar una justificación teórica acerca de ciertas ideas generalizadas sobre la descripción, ya que, como se ha referido en la Introducción, el tema de la descripción carece de estudios que la fundamenten.

La primera afirmación extendida, referente a la percepción como un proceso global, frente a la descripción como un proceso de análisis de partes, plantea la problemática del movimiento de un extremo a otro, de lo global a lo particular. Incluso, el hecho de que el movimiento se produzca en esta dirección también plantea dudas. Por lo que se pretende investigar acerca de la naturaleza del movimiento de la percepción y del análisis, desde un enfoque lingüístico y didáctico.

La segunda cuestión que presenta problemas es cómo se desarrolla la cognición en los adolescentes. Se afirma que el adolescente es capaz de pensar en abstracto, y se intuye que presenta dificultades para centrar su atención en aspectos concretos; sin embargo, apenas hay estudios acerca del movimiento de la percepción en esta edad, por lo que resulta interesante recabar toda aquella información acerca de cómo se produce la progresión de las facultades cognitivas a esta edad.

En cuanto a la necesidad de plantear una revisión de las estrategias descriptivas, surge de una proliferación de clasificaciones sobre estrategias, así como de una falta de acuerdo entre ellas. El estudio específico de esta destreza puede ayudar a esbozar una revisión de todas aquellas estrategias que se requieran en el momento de la descripción.

La revisión de todos estos aspectos comienza en el apartado 1.2, con los estudios de la Psicología de los procesos básicos. Esta disciplina ilustra sobre los procesos psicológicos básicos que intervienen en el momento de la descripción: la percepción, la atención y la memoria.

A continuación, en el apartado 1.3, se exponen los fundamentos para el tratamiento de la descripción desde la Psicología evolutiva, en cuanto que estudia cómo se desarrolla el movimiento de la percepción durante la adolescencia, por tratarse de la etapa evolutiva en la que se centra el objeto de estudio de la presente tesis.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se abordan con detenimiento en el apartado 1.4, desde la Psicología de la educación escolar, pues un objetivo primordial de la tesis es aclarar qué se entiende por toda esa amplia gama de nueva terminología sobre lo procedimental, que las reformas educativas de las últimas décadas han generado, para situar correctamente la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad descriptiva.

El tratamiento de dos ramas de la Psicología, la Psicología de la educación escolar y la Psicología evolutiva, puede llevar a territorios comunes. En este trabajo queda patente la estrecha relación que hay entre ambas, ya que el contenido principal: la percepción, es abordada por una y por otra. La diferencia estriba en el punto de vista que se adopta al tratarlo: desde una óptica de los procesos durante el desarrollo evolutivo (apartado 1.3) o desde un ángulo de su puesta en práctica en el aula (apartado 1.4). Incluso, en los estudios de la Psicología de los procesos básicos, son manifiestos los puntos convergentes, pero tratados como objetos de estudio en sí mismos, no en relación con ningún otro aspecto.

Por tanto, lejos de inexistentes intenciones de separar ambas ramas de la Psicología, se puede destacar cómo la Psicología evolutiva da cuenta de que sus investigaciones siempre han servido para introducir mejoras en el ámbito educativo. El que ambas tengan el mismo objeto, bien como campo de estudio, en el caso de la Psicología evolutiva, o bien como destinatario, en el caso de la Psicología de la educación escolar, hace que sea más entendible una vida en paralelo que un desarrollo que intente ir por caminos contrarios inexistentes. Mayor Sánchez (1985c: 589), refiriéndose a la relación existente entre Psicología evolutiva y Psicología educativa, lo expresa de la siguiente manera: "La idea central que subyace a esta interdependencia articula dos alternativas: hay que programar la educación para que favorezca el desarrollo de cada individuo".

En términos generales, se puede apreciar que los estudios de la Psicología han sido un gran aporte para la educación en el último siglo; sin embargo, no se pueden perder de vista otras consideraciones, como las que ya hacía su fundador James (1973: 391-2), a finales del siglo XIX:

Cometéis un gran error si creéis que la psicología, que es la ciencia de las leyes de la mente, es algo de donde podéis deducir planes, programas y métodos definidos de instrucción para su inmediato uso en clase. La psicología es una ciencia y la enseñanza un arte; y las ciencias no generan nunca las artes directamente a partir de sí mismas. Una mente invertida intermedia tiene que aplicar la ciencia al arte empleando su originalidad [...]. En la enseñanza tienes que colocar al alumno en tal estado de interés por lo que vas a enseñar que se desvanezca de su mente cualquier otro objeto; luego se lo has de revelar de un modo tan impresionante que recordará la ocasión hasta el día de su muerte; y, finalmente, le llenarás de una devoradora curiosidad por saber cuáles son los pasos inmediatos en relación con la materia actual [...]. Lo único que nos

puede ayudar en este caso es el poder de adivinación y percepción, no la pedagogía psicológica ni la estrategia teórica.

Este estudio pretende emplear los conocimientos de Psicología, incluso los avances que aportan los métodos científicos de la Neurociencia; pero no quiere perder de vista la complejidad del fenómeno educativo, y pretende no enfocar únicamente el problema desde un ángulo psicológico. Por ello se toman todas aquellas aportaciones relevantes de este ámbito, y, posteriormente, se completan con la revisión teórica del resto de ámbitos disciplinares que concurren en la presente tesis.

Con la declaración de estas intenciones, se comienza el desarrollo de todos los temas que se relacionan con la descripción, tratados todos ellos desde los diferentes ángulos que pueden aportar una visión desde la Psicología más enriquecedora y completa.

1.2. Procesos psicológicos básicos.

1.2.1. Psicología cognitiva.

Se entiende por Psicología cognitiva una “rama de la psicología experimental que se ocupa del estudio de los procesos cognitivos” (Ballesteros Jiménez, 1995: 29). Este primer subapartado es necesario para establecer el marco teórico de los procesos básicos que se desarrollan en la actividad cognitiva del ser humano. Se trata de justificar la perspectiva teórica que se adopta, así como de definir los conceptos básicos como se conciben desde esta perspectiva. Todo ello permite obtener una comprensión profunda de los procesos básicos que intervienen en la actividad de la descripción.

1.2.1.1. Teoría de la Gestalt.

El estudio del procesamiento de la información por la mente humana ha ocupado un lugar importante en la psicología del último siglo. Sin embargo, no es un interés nuevo. Muchos pensadores y científicos han estudiado esta cuestión a lo largo de la historia. Esto lo demuestra Tarcy (2000) en su revisión histórica de los estudiosos del conocimiento humano, que comienza con el planteamiento de los filósofos griegos: Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.). Presenta la concepción platónica del conocimiento como “la posesión inherente de la verdad, una comprensión de la realidad sin haber aprendido de ella por medio de la experiencia sensorial” (Tarcy,

2000: 10). En cuanto a la idea aristotélica del conocimiento, expone que “las propiedades de los objetos solo podían determinarse mediante el examen sensorial de los propios objetos” (Tarpy, *ibíd.*). Por lo tanto, se puede apreciar que el desacuerdo entre Platón y Aristóteles consistía no en el *qué* se aprende, sino en el *cómo* se aprende. La propuesta aportada por Aristóteles sobre el aprendizaje a través de los sentidos, es decir, por medio de la experiencia, supone la base para la ciencia moderna. En primer lugar, por el énfasis que atribuye a los sistemas biológicos, los cuales marcarán el desarrollo de los fundamentos científicos de la psicología. En segundo lugar, porque las leyes de asociación y sus teorías sobre la memoria han servido de base también para las teorías modernas sobre los procesos psicológicos básicos, especialmente, sobre el proceso de la memoria.

Sin continuar la revisión histórica, pues no es el objeto de este apartado, se adelanta el análisis al último siglo, con la consideración de cómo las teorías conductistas analizaban el procesamiento de la información mediante el esquema estímulo-respuesta. El estudio de los procesos conductuales no tenía en cuenta otros aspectos psicológicos ni los aspectos sociológicos. Ante la insuficiencia de este paradigma conductista para explicar el complejo proceso de la transmisión de la información, surgieron una serie de teóricos que centraron sus esfuerzos en la investigación de los factores psicológicos y sociológicos de una forma globalizadora. La Teoría de la Gestalt, a principios del siglo XX, cultivada por los alemanes Wertheimer, Köhler y Koffka, estudiaron los fenómenos mentales con un principio nuevo: “la forma percibida es una propiedad no intrínseca de los componentes de un objeto” (Redolar, 2014: 278). De esta manera, se concibe a los individuos como estructuradores activos de la realidad percibida. Esta estructuración la realizan por medio de unas leyes de organización perceptiva.

Su propuesta es de carácter holístico en cuanto que concibe la percepción como la agrupación de pequeñas unidades simples en una unidad mayor. Defienden, por tanto, que la percepción funciona como una totalidad que no puede ser reducida a estímulos aislados. El “todo” existe independientemente de la suma de los elementos que lo componen. La percepción de este “todo” está regulada por una serie de leyes. Para el estudio del agrupamiento perceptivo construyen series formadas con pequeños elementos negros (puntos, círculos, líneas y cuadrados). La “forma” se convierte en la

unidad primitiva de percepción. El objetivo era comprobar los movimientos que hacían posible la conversión de elementos simples a la forma global. En 1912, Wertheimer (1961) formula su concepción sobre el “movimiento aparente” en el artículo *Estudios Experimentales de la Percepción del Movimiento*⁷. En él se analiza cómo la percepción del movimiento era consecuencia de la percepción de una serie de imágenes estáticas. Esto llevó a Wertheimer a considerar que el sistema visual poseía un poder mecánico capaz de configurar percepciones globales a partir de la percepción individual de las partes. Ese “poder” de la mente lo conceptualizan con la formulación de unas leyes de organización de la percepción. A continuación, se presentan las principales:

- *Ley de la buena forma o de la pregnancia*. Esta ley explica que la percepción de figuras complejas se realiza mediante una simplificación previsible de estas a su estructura básica.
- *Ley de la similitud o semejanza*. Según esta ley, los estímulos parecidos entre sí tienden a percibirse agrupados.
- *Ley de la proximidad o cercanía*. Esta ley propone que los estímulos cercanos entre sí tienden a percibirse agrupados.
- *Ley de la buena continuidad*. Este principio explica que los grupos perceptivos tienden a ser continuados mediante la adición de grupos similares, evitando interrupciones abruptas.
- *Ley de carácter de miembro o del destino común*. Se afirma que una sola parte de un todo no tiene características propias sino que adquiere sus características del contexto en que se presenta.

Los hallazgos de esta teoría arrojan información sobre cómo funcionan una serie de fenómenos perceptivos en la fase de recogida de datos, previa a la organización de los mismos; por lo que conocer estos fenómenos ayudará a organizar la información que se desee describir. Sin embargo, hoy día, se niega que se pueda describir el funcionamiento del cerebro según el funcionamiento de la organización perceptiva –tal y como defendían los psicólogos de la Teoría de la Gestalt que sí podía hacerse–, ya que “en aquel momento se sabía muy poco sobre el funcionamiento del cerebro”, por tanto, se descarta la idea del isomorfismo “entre los patrones perceptivos y el cerebro” (Ballesteros Jiménez, 2007: 225).

⁷ Sus leyes se encuentran en Shipley (1961), lo cual se refiere en Sahakian (1982).

1.2.1.2. El enfoque cognitivo: nociones básicas.

Dadas las limitaciones de las teorías previas a la Psicología cognitiva, del siglo XX, interesan especialmente sus aportaciones sobre el desarrollo de los procesos cognitivos de la persona. A partir de los años cincuenta, se desarrolló una nueva forma de comprender el procesamiento de la información. El trabajo de Wiener (1948) sobre cibernética, contribuyó a relacionar el funcionamiento de la inteligencia humana con el procesamiento de la información de los ordenadores. Pero fueron Miller, Galanter y Pribram (1960) quienes publicaron lo que supuso “un auténtico manifiesto fundacional de la nueva psicología” (Vega, 1998: 25). Por medio de esta publicación conjunta, difundieron la teoría que proponía el funcionamiento analógico entre la mente y el ordenador, superando los planteamientos asociacionistas y derivando a la psicología hacia nuevos planteamientos mentalistas.

La Psicología cognitiva considera a los sujetos como seres activos e iniciadores del proceso de aprendizaje. Los sujetos no son simples autómatas ante los estímulos del ambiente; se considera que estos construyen el significado y crean sus propias realidades. De esta manera, el procesamiento de la información es la actividad humana más crítica. La función primaria de la mente humana consiste en buscar, obtener, almacenar, recordar y usar la información acerca del mundo. Es relevante revisar qué dice la teoría cognitivista acerca del procesamiento de la información, desde su comienzo hasta que es utilizada por el sujeto, para entender mejor cuáles son las actividades mentales que va a realizar el escritor al describir.

Los psicólogos cognitivistas proponen un método de investigación de los procesos cognitivos basado en el flujo que se realiza entre una serie de estructuras cognitivas, las cuales se interrelacionan de forma sucesiva. Desde los datos registrados por los sentidos, pasando por todas las etapas internas de elaboración y de almacenamiento, para su posterior utilización. La Psicología cognitiva ha descrito una serie de procesos psicológicos o mentales que “constituyen los elementos dinámicos de la mente. Estos procesos son los encargados de manipular y transformar las representaciones mentales” (Ballesteros, 2008: 34). Estos se pueden agrupar en dos tipos de procesos: simples y complejos o superiores, de la siguiente manera (Vega, 1998):

a) Procesos cognitivos de base⁸:

1. Sensación
2. Percepción
3. Atención
4. Memoria

b) Procesos cognitivos superiores o complejos:

1. Comprensión
2. Pensamiento

De todos estos procesos, los procesos cognitivos simples: la sensación, la percepción, la atención y la memoria, son especialmente relevantes para esta investigación. Estos cuatro procesos ayudan a entender mejor lo que sucede en la mente humana en las fases previas a la descripción, por ser la descripción un procesamiento de la información, la cual llega de la realidad sensible. En la medida en que se conozcan mejor tales procesos cognitivos de base, se podrán controlar y encauzar correctamente con la finalidad de obtener un mayor rendimiento de los mismos.

Para terminar el apartado, se reflexiona sobre cómo es el movimiento que se realiza para pasar de la percepción de la realidad a su comprensión. De esta manera se completa el estudio psicológico del proceso de la descripción, ya que la fase de comprensión permite la formalización de conceptos en palabras, y mediante el lenguaje se producen los textos.

1.2.2. Procesos psicológicos básicos.

1.2.2.1. La sensación.

En los manuales generales de Psicología, se encuentra esta separación entre sensación y percepción, tal y como se ha entendido históricamente⁹. Por este motivo, parece necesario definir el concepto de sensación separándolo de percepción, para ver cómo es entendida en su acepción común. Sin embargo, los aspectos más técnicos de la sensación se exponen en el apartado dedicado a la percepción; pues, como se aclara más abajo, en la práctica, la percepción consiste en un proceso que incluye la recepción de las sensaciones y estas no pueden separarse del proceso perceptivo. Por tanto, el proceso sensorial se integra plenamente en la actividad perceptiva.

⁸ Vega (1998) no incluye la sensación ni la percepción. Incluye “representaciones mentales”.

⁹ En manuales como el de Pinillos (1999), el de Mayor Sánchez y Pinillos (1992), el de Puente Ferreras (2003), o el de Myers (2005).

Sin embargo, en la concepción tradicional, la sensación y la percepción se concebían como mecanismos diferentes. La diferenciación entre ambas se ha realizado históricamente en base a un criterio de complejidad:

- sensación: concebida como una experiencia básica simple, que se obtiene en respuesta a estímulos simples;
- percepción: concebida como una experiencia más compleja, que se recibe como respuesta a estímulos complejos.

Goldstein (1988) señala que esta diferenciación puede parecer clara de forma teórica, pero en la práctica la línea divisoria entre ambas es borrosa. La distinción entre simple y complejo no puede medirse, como tampoco puede medirse hasta qué punto se requiere un proceso superior para decidir si un estímulo se percibe como simple o complejo.

Otra de las distinciones que han tratado de hacerse entre sensación y percepción ha sido desde un punto de vista fisiológico. Esta distinción entre sensación y percepción se basa en los siguientes aspectos físicos:

- Sensación: relacionada con los receptores sensoriales, se detectan los estímulos de forma interna pero sin ser elaborados o sin darles un significado.
- Percepción: relacionada con la actividad fisiológica del cerebro. Es el resultado de procesos constructivos de orden superior que permiten organizar las sensaciones y captar el conjunto o las formas dotadas de significado.

Según esta concepción, Myers (2005: 194) define la sensación como el “proceso por el cual los receptores sensoriales y el sistema nervioso reciben y representan la energía de los estímulos que provienen del ambiente”. Esta información se transforma en señales nerviosas y se envía al cerebro. De esta manera, los receptores sensoriales son los captadores de los estímulos externos y su función es la de recoger ese estímulo.

Sin embargo, tampoco esta perspectiva ha tenido buena acogida, por la dificultad que implica en la práctica. Sensación y percepción pueden ser separadas teóricamente desde la fisiología en los procesos de recepción y de elaboración de significados, pero desde la experiencia constituyen un proceso indisoluble. Por tanto, en el siguiente apartado se presenta la percepción como proceso global que incluye la sensación.

1.2.2.2. La percepción.

1.2.2.2.1. Aclaración de conceptos sobre la actividad perceptiva.

Según señala García-Albea (1999: 180), el sustantivo abstracto *percepción* remite al verbo transitivo *percibir*. Como todo verbo transitivo, su significado se completa necesariamente con un complemento directo. Se puede entender percibir en el sentido de recibir, tomar o hacerse cargo de algo material (percibir una donación económica); o bien, en el sentido de captar, aprehender o tener conciencia de algo en un sentido íntimo y subjetivo (percibir un gesto de solidaridad). En ambos casos el sujeto recibe algo que es concretado físicamente en mayor o menor medida. Por tanto, existe una relación entre el sujeto y el objeto que se percibe; y la diferencia estriba en el tipo de relación que hay entre sujeto y objeto, así como en cuanto al tipo de objeto. La psicología se interesa precisamente por estos dos aspectos: ¿cómo se percibe o qué tipo de relación hay entre sujeto y objeto?; ¿qué se percibe o qué tipo de objeto es? La respuesta a la primera pregunta se encuentra en el concepto de relación intencional. La respuesta a la segunda pregunta consiste en la distinción entre objeto material y objeto formal. El conocimiento previo de ambos conceptos es necesario para poder comprender en qué consiste la actividad perceptiva.

– Relación intencional

El tipo de relación entre el sujeto y el objeto en la percepción es peculiar. Como en toda función mental, es diferente de aquella relación meramente física, en la que se entra en contacto y se posee el objeto de forma material. En el caso de la relación establecida en la percepción, se trata de una relación intencional. Se entiende esta como un estado mental que tiene una referencia externa a él mismo. En este sentido, la percepción también se diferencia del resto de las funciones cognitivas, ya que la relación perceptiva presenta una característica distintiva en su origen: la de establecer una relación física entre el medio y el organismo. Se trata de un conocimiento mediatizado por los sentidos, lo cual va a ser de gran importancia en su aplicación al ámbito de la descripción. Pues esta fase previa de contacto físico fundamenta la importancia de la relación directa que debe establecer el sujeto y el objeto que se ha de describir.

Recapitulando lo dicho sobre el tipo de relación entre objeto y sujeto en la percepción, se obtienen las siguientes conclusiones recogidas en el capítulo dedicado al estudio de la percepción de García-Albea (1999: 181):

1. La percepción es siempre sensorial. No existe un modo de percibir “extrasensorial” pues sería una contradicción.
2. La percepción ocupa un lugar especial frente al resto de funciones cognitivas. La percepción es la única que se basa directamente en la interacción física con una fuente de energía; por tanto, la percepción es un encuentro entre lo físico y lo mental.
3. La percepción puede ser considerada como el origen y la base de todo nuestro conocimiento del mundo, del que se alimentan las demás funciones cognitivas y del que llegan a depender las emociones, los sentimientos y los afectos que mueven a las acciones.

– Objeto material y objeto formal

El objeto material hace referencia a todo aquello en lo que interviene una estimulación física de los sentidos; mientras que el objeto formal se refiere a aquellos aspectos que son significativos para el sujeto y que constituyen el término de una relación intencional de conocimiento. El objeto material determina la extensión de lo percibido (qué se percibe) y el objeto formal se relaciona con la dimensión intensional del objeto material (el modo como se percibe lo que se percibe). En otras palabras, para que pueda entenderse mediante el lenguaje cotidiano: siempre que se percibe –ver, oír, gustar, etc.–, se percibe algo (una fuente), se hace bajo una categoría o un concepto (obra arquitectónica). A la primera categoría (fuente), se la percibe de forma extensional; mientras que a la segunda (obra arquitectónica), de forma intensional. La extensión está determinada por cómo es el mundo y la manera en que se interactúa físicamente con él. Por su parte, la intensionalidad está determinada por cómo se produce en un contexto concreto la percepción, mediante qué estructuras de conocimiento, y por cómo interactúa con otras funciones mentales adquiriendo así una significación.

1.2.2.2.2. La actividad perceptiva.

La percepción es “la actividad cognitiva del organismo provocada por la presencia física del objeto y que se efectúa a través de los sentidos” (García-Albea, 1999: 182). De esta definición se desprende que la percepción se encuentra entre la sensación y la cognición.

En el desarrollo del fenómeno de la percepción, se puede concebir con facilidad el primer movimiento relacionado con la sensación –los receptores sensoriales responden de forma especializada a los distintos tipos de energía; los cuales, a su vez, afectan al sistema nervioso—. Sin embargo, es más difícil comprender el segundo movimiento en el que el organismo es capaz de convertir esa interacción energética en una transacción informativa, en conocimiento y en experiencia, en aprehensión de los objetos, de las propiedades, de los sucesos, etc.; ello va a permitir, posteriormente, representar esos mismos objetos de la realidad cuando no estén físicamente presentes. Al primer movimiento se le ha llamado *input* sensorial; y al segundo, *output* perceptivo. A continuación, se presentan detalladamente cada uno de ellos.

– *Input* sensorial

El estímulo externo es la energía que reciben los seres humanos a modo de información sobre el entorno. Existen dos modalidades de estímulos, que ya se diferenciaban en la Teoría de la Gestalt y que siguen siendo relevantes en la Psicología cognitiva (García-Albea, 1999):

- a) Estímulo proximal. Se trata de un modelo concreto de energía que actúa de forma directa sobre uno o varios receptores sensoriales. Su efecto físico/químico/luminoso es inmediato y se corresponde con una reacción física/química/luminosa concreta. Por ejemplo: la luz que se proyecta sobre la fuente. La luz es la que incide en la retina provocando su estimulación.
- b) Estímulo distal. Aspecto de la realidad que participa en la generación del estímulo proximal y que, sin necesidad de actuar directamente sobre el receptor, se acaba convirtiendo en el referente del acto perceptivo. Siguiendo el ejemplo anterior: la fuente que veo.

El enfoque ecológico de Gibson ha sido muy difundido y utilizado para explicar la diferencia entre ambos estímulos (García-Albea, 1999:184):

Vemos gracias a la luz (y a la integridad de nuestros fotorreceptores), vemos en todo caso por medio de la luz, pero lo que finalmente vemos no es la luz en sí misma, ni tan siquiera el efecto que esta produce en nuestra retina; vemos objetos, lugares, eventos y, en general, las propiedades invariantes que subyacen al flujo cambiante del patrón óptico.

O, en las propias palabras de Gibson (1950: 22): “Existe siempre una variable en el estímulo (por difícil que sea descubrirla y aislarla) que corresponde a una propiedad del mundo espacial”.

Según esta diferenciación entre estímulo proximal y distal, el sujeto halla el estímulo distal a partir del estímulo proximal. El problema para establecer esta relación es que el estímulo proximal puede estar ligado a más de un estímulo distal, por lo que tiene un carácter indeterminado. Se necesita recurrir a un tipo de mecanismo adicional al de la propia sensación que permita trascender la estimulación proximal y encontrar la distal. Tradicionalmente, se ha llamado a este mecanismo un recurso probabilístico o de formación y comprobación de hipótesis. Actualmente, la respuesta a esta polémica se ha encontrado en la concepción del *input* y del *output* perceptivo. Ambos necesitan un tipo de energía concreta para ser percibidos. Los tipos de energía han sido clasificados de la siguiente manera por Goldstein (1988: 29): “energía luminosa –para la visión–; energía mecánica –para el tacto y la audición–; y energía química –para el gusto y el olfato–”. Sin embargo, el cerebro solo es capaz de utilizar la energía eléctrica, por lo que la función de los órganos receptores consiste en transformar la energía luminosa, mecánica y química en energía eléctrica. El proceso de transformación de un tipo de energía en otra se denomina transducción sensorial. En esta primera fase del sistema sensorial se produce la conversión de la energía física del estímulo en señales eléctricas del sistema nervioso. En una segunda fase, las vías aferentes se encargan de transmitir ese impulso nervioso presente en unas neuronas a otras neuronas. La estimulación de las neuronas mediante señales eléctricas produce en las áreas corticales la segregación de unas sustancias químicas (los neurotransmisores). Todas estas conexiones se producen en un trayecto que comienza en los receptores sensoriales y que acaba en la corteza cerebral.

– *Output* perceptivo

El problema que se enunciaba más arriba es cómo es posible que un sistema físico obtenga información (conocimiento, experiencia, etc.) sobre él mismo. La separación de la explicación del *input* y del *output* no quiere decir que sean dos partes diferenciadas, si bien, al contrario, se consideran como relacionadas por un nexo causal.

Se ha introducido el término de transducción funcional para poder hablar de este proceso que tantas dudas plantea. Consiste en el paso de la codificación puramente física del sistema neural a la codificación con valor simbólico y susceptible de

operaciones formales para procesar la información. Mediante esta transducción funcional, las anteriores transducciones sensoriales obtienen un significado. Los elementos físicos se convierten en simbólicos, otorgándoseles un contenido informativo.

Se podría concluir, en palabras de García-Albea (1999: 194), definiendo la percepción como una actividad cognitiva que “transforma un tipo de representación en otra a través de una o más operaciones intermedias de procesamiento de información”.

1.2.2.2.3. Límites en la percepción: umbrales.

Ante la experiencia de que no todos los estímulos son percibidos por las personas de igual manera, surgió la teoría del umbral sensorial, que permitió explicar qué nivel de estimulación se necesita para producir una sensación en el sujeto. Se diferencian de forma básica dos tipos de umbrales:

- a) Umbral absoluto (UA). Consiste en la cantidad mínima de energía capaz de ser detectada por un órgano sensorial.
- b) Umbral diferencial (UD). Se trata de la cantidad mínima de estimulación que será detectada por el observador. Se caracteriza por ser una estimulación energética que incrementa o disminuye el nivel de energía dado inicialmente en el UA. Por tanto, podrá percibirse cada vez que se produzca un cambio de estimulación respecto a la situación inicial.

Puente Ferreras (2003: 127) describe que el valor umbral para la “diferencia mínima perceptible” es por definición 6. Se trata del resultado de un cálculo matemático que se formula mediante una función psicofísica. En el umbral 6 es donde se producen el 50 por 100 de las respuestas afirmativas.

Los umbrales no son siempre constantes en todas las personas, incluso en la misma persona pueden variar. Las pequeñas variaciones dependen de las diferencias individuales, las circunstancias de cada día, el momento del día, etc. Puesto que es difícil detectar los umbrales en cada persona, los psicólogos prefieren emplear el método de la detección de señales. Este método se basa en el hecho de que el sistema nervioso se encuentra continuamente activado, es decir, el cerebro está continuamente funcionando. Incluso, el cerebro es capaz de responder a un ruido que aún no ha sido detectado porque tiene la expectativa de que va a aparecer una señal nueva. La teoría de detección de señales es una técnica matemática que predice la probabilidad de que determinada respuesta sea provocada por una “falsa alarma” o sea una respuesta a un verdadero estímulo.

Por tanto, se puede demostrar cómo no todos los estímulos son captados por el sistema perceptivo. A continuación, resulta de especial interés revisar los factores que influyen en el proceso de la percepción para que esta sea exitosa y puedan, así, ser captados dichos estímulos.

1.2.2.2.4. Factores que condicionan la percepción.

En la medida en que se conocen cuáles son los factores que permiten mejorar esos dos momentos interrelacionados, será más fácil buscar instrumentos para tratar de optimizar la capacidad perceptiva; y, consecuentemente, perfeccionar la capacidad descriptiva.

Bertoglia Richards (1990) plantea cuáles son los factores que intervienen en el proceso perceptivo:

1. Factores que provienen del estímulo (objetivo-externos). Contemplan todos los elementos concretos que están presentes en el estímulo o en la situación incorporando las características contextuales:
 - Intensidad: cualquier modificación en el grado estimular llama la atención.
 - Novedad: la percepción de objetos o sucesos no habituales se fija con más facilidad.
 - Repetitividad: si un estímulo no ha conseguido captar la atención, a base de ser repetido continuamente, llegará a captarla.
 - El grado de estructuración: los objetos grandes atraen más la atención que los objetos pequeños.
2. Factores que son propios de la persona (subjetivo-internos). Se refieren a todas aquellas características personales, tanto biológicas, psicológicas como culturales que participan en el proceso perceptivo:
 - Características del observador: deseos y actitudes, personalidad y situación afectiva, etc.
 - Motivaciones que hacen que la percepción sea selectiva y que se focalice en algo.
 - Intereses que hacen que se atienda a los aspectos de la realidad que importan.

– Conocimientos: bagaje cultural previo; según este, se estará más predispuesto a desarrollar el aprendizaje ante nuevos estímulos.

3. Factores de interrelación entre los dos grupos. Se refiere a la dinámica que se produce entre ambos: los objetos y la persona. Si una persona tiene problemas de percepción visual, puede mejorar su percepción acercándose al objeto que desea observar. A la vez, siempre ha de procurarse que la calidad del estímulo sea óptima para que sea percibida adecuadamente.

La importancia de estos factores se desarrolla con mayor especificidad en el siguiente punto sobre la atención. Hasta ahora, cabe deducir que la mayor parte del aprendizaje formal ocurre principalmente a través de los sistemas visual y auditivo. Estos sistemas perceptivos están continuamente ocupados procesando información. Sin embargo, apenas se estudia cómo ser explotados como herramienta de enseñanza y de aprendizaje. En la presente propuesta para mejorar la descripción, se tienen en cuenta estos factores, ya que inciden directamente sobre los ejes básicos de la percepción: el objeto y el sujeto. Así, para la enseñanza de la descripción, los cinco sentidos son importantes, y se debieran potenciar todas las propiedades de los objetos y de los sujetos relacionadas con el sistema de la percepción.

1.2.2.3. La atención.

1.2.2.3.1. Definición de la atención.

En primer lugar, se establece hasta qué punto la atención y la percepción –y por tanto la sensación–, están relacionadas. La atención puede ser una de las causas por las que, ante un estímulo determinado, no se produzca la sensación esperada; ya que, posiblemente, la atención hacia otros elementos haya hecho posible que aquella sensación pase inadvertida. De esto se deduce que la atención influye en la estructura y en el curso de los procesos perceptivos, y viceversa. La Psicología cognitiva, cuyo enfoque dominante ha sido llamado “procesamiento de la información”, concedió a la atención el valor de seleccionar la información.

Según James (1973: 404), el padre de los estudios de esta materia, la atención es:

El proceso por el que la mente toma posesión, de forma vívida y clara, de uno de los diversos objetos o trenes de pensamiento que aparecen simultáneamente. Focalización y concentración de la conciencia son su esencia. Implica la retirada del pensamiento de varias cosas para tratar efectivamente otras.

Se trata, por tanto, de una especie de mecanismo de control de la mente. La atención actúa de forma bidireccional. Se encarga de determinar el contenido de la conciencia; y, por su parte, la conciencia, a través del interés y de la intención, guía la atención. Todos los procesos cognitivos están supervisados y ordenados por la atención al objetivo que quiera conseguirse, aunque a veces se experimenta que otros elementos del ambiente capturan involuntariamente la atención.

Las ideas de James han sido de enorme importancia en los estudios actuales sobre la atención. Además de vincular la atención a la conciencia, este autor enfatizó los efectos de la atención sobre los procesos cognitivos (percepción, discriminación de información, conceptualización y memoria). También destacó la importancia de la experiencia, las estrategias y las capacidades individuales para conectar estímulos simples y procesarlos en unidades complejas con significado. De esta manera, James se anticipa un siglo a los conceptos claves de la psicología contemporánea. En el presente trabajo, la terminología empleada es: principios de organización e integración de dimensiones perceptuales, y procesos automatizados y procesos controlados.

1.2.2.3.2. Funciones de la atención.

La función básica de la atención consiste en orientar la actividad cognitiva hacia estímulos concretos que llegan a través de los órganos sensoriales. De esta manera, la información se identifica y se reconoce si el sujeto está atento a lo que sucede a su alrededor.

Sin embargo, es imposible atender a todo lo que sucede en el entorno. Cuando una persona mira un paisaje con unos prismáticos durante un rato prolongado, no presta continuamente atención a la colocación de estos sobre sus ojos; mientras que en el primer momento en el que los posiciona, sí es necesario que preste atención al punto en el que los coloca. En este sentido, la función de la atención consiste en seleccionar la información que se ajusta a los factores internos. Puede parecer paradójico puesto que cotidianamente se experimenta cómo la atención se ve atraída por eventos externos, prácticamente sin que medie la intencionalidad de la persona en este proceso. Sin embargo, incluso en esas situaciones habituales, interviene la atención y extrae o selecciona la información como conceptos, imágenes, acciones, etc., otorgándoles una forma conceptual que dependerá del procesamiento personal que haga el sujeto de los

estímulos recibidos. De ahí que, por ejemplo, una persona que viaja en tren mirando por la ventana durante cinco horas, pueda no haber prestado atención al tono de azul que tenga el color del cielo, o ni siquiera pueda haber percibido si hay nubes o si el cielo está despejado; mientras que la persona que ha estado a su lado, ha percibido cómo los tonos del cielo han ido cambiando conforme iba anocheciendo, así como ha observado que a mitad del viaje se ha producido una tormenta por las nubes grises y negras que se ceñían en el horizonte.

Otra de las funciones de la atención consiste en reducir el tiempo de respuesta ante un evento esperado. Si una persona presta atención a la carretera, podrá vislumbrar con tiempo si ha de parar o no en un semáforo que se encuentra a cien metros de distancia. Por tanto, en este sentido, atender también significa “estar preparados anticipadamente para responder con rapidez a un evento y mantenerse en estado de alerta de forma prolongada hasta que este se produce” (Tejero Gimeno, 1999: 35).

Esta última tarea es ampliada por la función de orientar nuestra conducta. La atención es capaz no solo de influir en los sistemas sensoriales para obtener información del mundo exterior, o de actuar sobre los sistemas que realizan operaciones cognitivas –como la selección de información o la memoria–; sino que también es capaz de influir sobre los sistemas motores que ejecutan las diferentes conductas humanas. Al mantener la atención en una actividad, como puede ser conducir, la capacidad de atención será la que permita controlar los movimientos del cuerpo y de los brazos para sujetar el volante, o utilizar el brazo derecho para cambiar de marchas.

Por tanto, las funciones de la atención son aquellas que permiten ejercer un control sobre la actividad perceptiva, cognitiva y conductual. A continuación, se expone un listado de posibles funciones de la atención:

1. Asegurar un procesamiento perceptivo adecuado de los estímulos sensoriales más relevantes.
2. Ejercer un control sobre la capacidad cognitiva.
3. Activar el organismo ante situaciones novedosas y planificadas, o insuficientemente aprendidas.
4. Prevenir ante la excesiva carga de información.
5. Estructurar la actividad humana.
6. Facilitar la motivación consciente hacia el desarrollo de habilidades y determinar la dirección de la atención.

1.2.2.3.3. Tipos de atención y modelos de filtro.

Existen múltiples clasificaciones sobre la atención, que se diferencian en el criterio que utilizan para establecer su categorización. Así, por ejemplo, se divide la atención en visual y en auditiva, atendiendo a la modalidad sensorial implicada. O se distingue entre concentrada y dispersa, según el control que se ejerza sobre la misma. Pero entre todas, la clasificación de la atención dividida y selectiva, y la de la atención voluntaria o automatizada, interesa especialmente en cuanto a que tiene importantes repercusiones para la práctica de la actividad descriptiva. Estas son las diferencias:

- a) Atención dividida y selectiva. Esta clasificación se realiza según los mecanismos que estén implicados en su ejecución. En la atención dividida son varios los estímulos o situaciones que entran en el campo atencional; por lo que su función es estudiar los procesos del organismo para atender y responder a dos o más tareas que se deban realizar de forma simultánea. En la atención selectiva el esfuerzo se dirige hacia un solo campo, del que quedan excluidos los demás posibles estímulos. Por tanto, mientras que la atención dividida procesa todos los *inputs*, la selectiva solo procesa uno.
- b) Atención voluntaria e involuntaria o automatizada. Esta clasificación viene determinada por el grado de control que el sujeto tenga hacia los estímulos. No se trata tanto de un tipo de atención que se polariza en dos extremos opuestos, sino de una distinción gradual de la misma, que puede producirse en menor o mayor medida. En la atención voluntaria es el sujeto quien decide el ámbito de aplicación de su capacidad atencional. Suele emplearse en situaciones complejas o novedosas, y requiere de un continuo ejercicio del control de todos los procesos que se han de llevar a cabo para alcanzar un objetivo. En la atención involuntaria o automatizada es el poder del estímulo el que atrae al sujeto. El proceso se realiza sin el control atencional por parte del sujeto, solo ante la simple presencia del estímulo. Estos procesos automáticos justifican la presencia de actividades simultáneas en el ser humano, como, por ejemplo, mirar el paisaje y atender a una llamada.

Los criterios para definir un proceso automático son enunciados por Puente Ferreras (2003: 192) en los siguientes términos:

- Escaso consumo de atención.
- Se adquiere mediante el aprendizaje.
- Una vez adquirido es difícil de modificar.
- No requiere esfuerzo consciente.
- Produce poca interferencia en situaciones de doble tarea.
- Supone economía cognitiva en tareas rutinarias.
- Se facilita la adquisición con nivel de activación alto (*arousal* alto).

En estos casos, parece que todo son ventajas. Sin embargo, en las situaciones comentadas previamente, en las que se realizan dos tareas simultáneas y la atención está dividida, se puede percibir que aumenta el grado de dificultad para llevarlas a cabo.

Existen tres modelos de filtros de la atención que explican cómo se procesa la selección de los *inputs*.

– Modelo de filtro rígido de Donald Broadbent (1958)

Las situaciones en las que un sujeto se centra en un estímulo y obvia los demás. Los resultados que previsiblemente obtendrá en la aprehensión del mismo serán satisfactorios. Broadbent, autor del modelo del filtro, explica cómo funciona la atención selectiva. Concibe el sistema cognitivo como limitado, por lo que no es capaz de procesar de manera consciente toda la información que le llega al sistema. A partir del registro sensorial, deduce la existencia de un filtro cuyo propósito es reducir la información que posteriormente será procesada. Cuanto más rígido sea el filtro, menor será la cantidad de información y la velocidad del flujo informativo. Los estímulos que llegan al registro sensorial sin haber sido seleccionados por el filtro, permanecerán un tiempo breve y desaparecerán posteriormente.

– Modelo de filtro atenuado de Anne Treisman (1960)

Este modelo de filtro fue criticado por ser excesivamente rígido. Treisman propuso el modelo de filtro atenuado que no hace desaparecer los estímulos no atendidos, sino que reduce su intensidad por debajo del umbral absoluto. Este filtro no impide que los estímulos no atendidos puedan ser procesados posteriormente. Su nuevo modelo de filtro supone un avance pero sigue sin explicar cómo ocurre el procesamiento semántico de la información no atendida¹⁰.

– Modelo de filtro tardío de Deutsch y Deutsch (1963)

Un tercer modelo explica ese filtro con la imagen del cuello de una botella. Analógicamente lo sitúa de forma tardía, los estímulos que llegan al sistema sensorial

¹⁰ En el punto 1.2.2.5 se volverá a ver la relevancia de sus estudios posteriores.

son analizados todos e, inmediatamente antes de producir la respuesta, se encuentra ese filtro, como el cuello al final de la botella; será en ese momento cuando se produzca la selección de los estímulos. Consiste en una selección descendente: primero se reciben los estímulos; a continuación, se reconocen e identifican; posteriormente se valora la importancia de los mismos; y, finalmente, se les da paso hacia la atención consciente. A pesar de parecer un modelo poco útil, por perderse mucha energía en el procesamiento previo hasta su selección última, parece haberse comprobado cómo esos estímulos no atendidos permanecen en el sistema perceptivo.

Como se exponía más arriba, en el caso de la atención automatizada, todo parecían ventajas. Sin embargo, la automatización de una actividad puede suponer un retroceso en el procesamiento de la información y, por tanto, en el conocimiento y en el aprendizaje. Interesa especialmente subrayar este hecho, pues muchas veces la mirada sobre lo que rodea al sujeto que tiene que describir se ha automatizado, como consecuencia de ese mecanismo que lleva a ignorar los detalles que parecen insignificantes. Por tanto, en el procesamiento de la información se han de buscar medios para prevenir la falta de atención ante las acciones automatizadas y para buscar las maneras de dirigir la atención de forma voluntaria hacia el objeto de la descripción. De este modo, el docente tendrá que desarrollar procedimientos para dirigir la atención selectiva. Previamente, el profesor deberá reflexionar sobre hacia qué quiere que sus alumnos focalicen su atención. Asimismo, este aspecto de la atención selectiva se puede considerar para tener presente cómo hacer que los alumnos mantengan la atención hacia un objeto, ya que esto requiere realizar un esfuerzo cognitivo constante.

1.2.2.4. La memoria.

1.2.2.4.1. Definición de la memoria.

La memoria está relacionada con el resto de procesos simples cognitivos, especialmente con la atención; la cual, según Ballesteros Jiménez (2012: 35), consiste en “el proceso psicológico que sirve para codificar la información, almacenar la información codificada en nuestro cerebro y recuperar dicha información cuando el individuo lo necesita”. Por tanto, la memoria asegura el almacenamiento de la información. El esfuerzo que debe hacer la persona corresponde tanto a la fase de almacenamiento como a la fase de recuperación de la información. Son las dos

actividades fundamentales presentes al “hacer memoria”, pues es tanto cuando el sujeto fija y conserva una experiencia vivida en el pasado, como cuando re-actualiza una vivencia según las necesidades que tenga en el presente. Por tanto, la memoria es la capacidad de almacenar el pasado y, al mismo tiempo, de traer el pasado al presente. Estos movimientos se concretan en una serie de etapas.

1.2.2.4.2. Etapas de la memoria.

Cada vez que se realiza un acto memorístico, se lleva a cabo estos tres movimientos o etapas (Puente Ferreras, 2003: 296):

- a) *Codificación*: es el proceso mediante el cual se transfiere determinada información al almacén de la memoria. Lleva implícita tanto la percepción como la presentación de la información, de manera que pueda ser utilizada posteriormente. Se realiza por vía acústica, visual o semántica. Cuando la información recibida es verbal, la vía acústica es la más eficiente. En estos casos es mantenida en la Memoria a Corto Plazo (MCP), pudiendo ser repetida inmediatamente en voz baja. Cuando la información es no verbal, la vía visual es la más adecuada; por ejemplo, el reconocer a personas o lugares. La vía semántica es la más compleja, por lo que cuando se reciben informaciones nuevas se asocian con memorias previas, de esta manera la información adquiere significado.
- b) *Almacenamiento*: es el proceso de retención de datos en la memoria para su uso posterior. La condición para almacenar información es codificarla. Además, encontramos otras características propias del almacenaje: la capacidad es muy limitada; existen dos tipos de almacenaje (uno de corta y otro de larga duración); la información en los almacenes se realiza con cierta estructuración.
- c) *Recuperación*: es la manera de acceder a la información almacenada en la memoria. Existen distintas formas de recuperarla: el recuerdo, el reconocimiento, el reaprendizaje, la memoria reconstructiva, la confabulación, la reintegración y la memoria dependiente del contexto. El recuerdo y el reconocimiento son de especial importancia y ambos serán útiles en el proceso de la descripción. El recuerdo es un proceso activo de búsqueda para recuperar un aprendizaje adquirido, y el reconocimiento es el proceso de identificación de algo o alguien como familiar. Si en el recuerdo no se ha experimentado nada

aún, en el reconocimiento, la labor de recuperación ya se ha iniciado conscientemente, por lo que será una ayuda para su recuperación.

1.2.2.4.3. Componentes de la memoria.

La memoria humana, para la mayoría de psicólogos en la actualidad, contiene tres sistemas principales que interactúan y se comunican entre sí: Memoria Sensorial (MS), Memoria a Corto Plazo (MCP) y Memoria a Largo Plazo (MLP) (Puente Ferreras, 2003: 297-307). Las dos últimas provienen de la distinción que realizó James (1989) al proponer un sistema dual de la memoria. Distinguió entre memoria primaria y memoria secundaria. La primera la consideró de corta duración, por lo que se corresponde con la denominada MCP; mientras que la segunda consideraba que era de carácter permanente y su acceso a ella era más controvertido, se corresponde con la MLP.

– Memoria Sensorial

La MS registra las sensaciones permitiendo la exploración de las características físicas de los estímulos. La información sensorial permanece en el registro un tiempo breve (un segundo) y posteriormente es transferida a otras memorias más estables y duraderas.

– Memoria a Corto Plazo

La MCP registra los recuerdos recientes. La información se mantiene por un tiempo breve pero suficiente para que sea almacenada (18 a 20 segundos). Tiene una capacidad limitada –7 unidades, lo que Miller (1956) llamó el “número mágico”–. Se trata de una memoria que requiere de una cierta acción por parte del sujeto. Una vez que la información es atendida y codificada, esta tiene que mantenerse activa en la MCP para que pueda ser retenida. Por tanto, si no se repite con frecuencia, se acabará olvidando. La repetición se puede hacer en voz alta o mentalmente. Parece que, si se realiza en voz alta, gracias a la relación antes mencionada entre señales acústicas y el habla, la información será retenida con mayor facilidad.

– Memoria a Largo Plazo

La MLP registra los recuerdos de hace algún tiempo. La información se mantiene de forma permanente e ilimitada, aunque a veces se hace inaccesible para el sujeto. Sabiendo que tiene una capacidad de información enorme y que funciona como una gran biblioteca ordenada por archivos, solo se necesita encontrar las claves para hacer que esas informaciones puedan ser recuperadas del almacenaje. La gran clave¹¹ para tener una buena memoria es la organización. En la medida en que la información se organice y se tenga bien estructurada, la potencia memorística será mayor; y, por consiguiente, también se podrá desarrollar en mayor medida el resto de las capacidades cognitivas.

1.2.2.5. De la percepción a la comprensión.

La inteligencia humana no conoce directamente, sino de un modo operativo, es decir, mediante operaciones intelectivas que realiza sobre los conceptos que guarda en la memoria, y que han sido previamente percibidos de forma sensorial. Estas operaciones son propias del pensamiento. Antes de tratar sobre el funcionamiento del pensamiento, este trabajo se ha propuesto responder a la siguiente pregunta: ¿la mente del ser humano percibe de forma global? Tradicionalmente se considera que la percepción es global y que el paso de la globalidad a la percepción de las partes es el que debe hacerse al describir. Para responder a esta pregunta las aportaciones más esclarecedoras han sido las de la Neurociencia cognitiva, que complementan lo estudiado desde la Psicología de los procesos básicos.

El camino normal en la percepción es de lo concreto a lo abstracto. Mora (2014: 88) utiliza la siguiente metáfora para expresar qué son los órganos sensoriales para el cerebro: “Nuestros órganos de los sentidos son ventanas que abren nuestro cerebro a todo aquello que nos rodea”. En la siguiente explicación se puede apreciar por qué es una afirmación aceptada por la comunidad científica que el objeto de la percepción parte de lo concreto:

¿Cómo construye el cerebro la sensación y la percepción de la naranja? Hoy sabemos que inicialmente la naranja no es analizada como objeto único por la retina, sino que es analizada y descompuesta por esta en los muchos componentes que la forman, como son el color, la orientación, el movimiento, la profundidad, la forma y su relación con otros objetos del espacio.

¹¹ El origen latino de *llave* es *clave*.

Todos estos componentes así separados son enviados al cerebro de una forma individualizada y por vías diferentes y paralelas. Pero además en la propia retina cada uno de estos componentes, como es, por ejemplo, la forma, no es captada como tal y enviada al cerebro así construida. Antes al contrario, la forma es desmenuzada allí mismo, en la propia retina, en componentes mucho más elementales y sencillos. Son estos elementos o “átomos” de percepción los que van a ser llevados a través de un proceso complejo de integración y convergencia a diferentes áreas del cerebro. Hoy sabemos, precisamente, que esta variada información de la forma, el color o el movimiento es distribuida en una secuencia de diferentes áreas y circuitos cerebrales, en donde sufre un posterior análisis y finalmente es almacenada (*ibíd.*, 91).

La reconstrucción del mundo visual se hace mediante dos tipos de procesamiento de la información visual: en paralelo y en serie. Ambos suceden de forma simultánea, ya que distribuyen la información a distintas áreas cerebrales y por vías diferentes. Kandel, Schwartz y Jessell (1997) distinguen tres vías de procesamiento relacionadas con la información sobre la forma, el color y el movimiento –no mencionan, por tanto, los otros dos atributos básicos de los objetos: el tamaño y el brillo–. El procesamiento en paralelo significa que los tipos de informaciones diferentes se distribuyen por vías diferentes. El procesamiento seriado significa que tales informaciones diferentes, encauzadas a su vez por vías diferentes, acaban siendo convergentes e integrándose en sus respectivas áreas específicas, en las cuales se realiza el último proceso perceptivo unificador. Este proceso es de carácter activo y consiste en el análisis de la información en el cual se descartan todos aquellos datos que son irrelevantes. Las distintas características se combinan entre sí y se producen asociaciones. Este último proceso, que se localiza en áreas concretas del cerebro, consiste en integrar todas las propiedades de un objeto y evocar conscientemente el objeto. Según Singer (1998), esta actividad se realiza gracias a la intervención sincrónica de todas las neuronas portadoras de las informaciones parciales¹². De este modo, al evocar una imagen mental no individualizamos sus componentes, es decir, no vemos de forma aislada la forma, el color y el movimiento –exceptuando si la evocación se hace conscientemente solo de ese aspecto–. Este movimiento ha recibido el nombre del “problema de la unión o ligazón” (Mora, 2014: 101). Otra metáfora puede

¹² La sincronía es relativa pues la percepción de la forma, del color y del movimiento no terminan su procesamiento en sus respectivas áreas al mismo tiempo. En estudios especializados se puede profundizar en este concepto. Consúltese en: Kandel, Schwartz y Jessell (1997), Barroso y Junqué (2009), Redolar (2014).

ayudar a comprender este momento: la sinfonía que se produce al tocar los distintos instrumentos en una orquesta sinfónica se correlaciona con la posibilidad de percibir la visión consciente de una imagen gracias a la conjunción de todas las partes.

Treisman (1986) ha demostrado mediante estudios psicofísicos que la integración de las informaciones transportadas por vías diferentes requiere la capacidad de la atención. Propone dos tipos de procesos atencionales. Un proceso pre-atencional, en el que el sistema se encarga solo de detectar los contornos de las líneas principales. Las informaciones que se codifican se refieren a las propiedades elementales de los objetos, y no se codifican las diferencias complejas. Sin embargo, en el proceso atencional posterior, la atención se dirige a los rasgos concretos del objeto, seleccionando y combinando la información que se presenta de forma separada.

Además, Treisman (*ibíd.*) ha propuesto que deben de existir mapas de rasgos distintivos para cada tipo de información que se percibe. Su propuesta para resolver el problema de la unión o de la integración es que debe de haber un mapa maestro que solo codifique aspectos claves de la imagen. El mapa maestro recibe información de todos los mapas de rasgos distintivos o individuales, pero retiene solo aquellos rasgos sobre los que se ha prestado atención. Entonces, se conforma un mapa con rasgos claves y rasgos individuales seleccionados. La inclusión de estos rasgos individuales en el mapa maestro le permite recuperar información de sus mapas de procedencia, produciéndose así el reconocimiento. Dicho de otra manera, el reconocimiento permite al sujeto asociar los rasgos individuales de distintos mapas que forman parte del mapa maestro. Para desarrollar el concepto de prestar atención sobre los rasgos individuales, Treisman (*ibíd.*) utiliza el término de atención focalizada.

El problema de la atención ya fue planteado por William James en *Principios de Psicología* en los siguientes términos (1989: 320):

Ante mis sentidos hay millones de porciones del orden externo que nunca entran propiamente hablando en mi experiencia. ¿Por qué? Porque no me interesan. Mi experiencia es aquello a lo que acepto prestar atención. Solo aquellas cosas a las que presto atención dan forma a mi mente: sin interés selectivo, la experiencia es un inmenso caos. El interés es lo que único que da realce y énfasis, luz y sombra, trasfondo y primer término, en una palabra, perspectiva inteligible. Aunque varía en cada individuo, lo cierto es que sin él la conciencia de cada cual sería una revoltura caótica y gris, imposible de concebir.

En cuanto al proceso de abstracción consiste en la capacidad del cerebro para clasificar y establecer categorías o diferencias entre objetos que le permitan agruparlos según unos criterios que compartan o que les diferencien. En este tipo de clasificación se requiere que el cerebro reaccione, ante estímulos diferentes, de forma similar; y ante estímulos iguales, de forma diferente. Este mecanismo le permite diferenciar objetos diferentes y reconocer objetos que pertenecen a la misma categoría.

Se sabe que al hemisferio izquierdo le corresponden las tareas de capacidad intelectual, racional, verbal y razonamiento analítico. Mientras que en el hemisferio derecho se ubican las funciones de discriminación sensorial y capacidad emocional, no verbal y razonamiento intuitivo. Sin embargo, “la capacidad del hemisferio derecho en solitario es limitada cuando la tarea implica razonamiento abstracto o análisis” (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997: 383). En cualquier caso, para este estudio, no interesa tanto la localización física de los movimientos de abstracción que permiten el paso a la escritura, sino la caracterización de ese pensamiento.

El pensamiento, por tanto, es una operación del conocimiento intelectual. El fenómeno externo que señala esta presencia de la actividad de la inteligencia humana es el lenguaje. El lenguaje humano existe porque el hombre es capaz de conocer y manifestar sus estados sensibles e interiores. Podría decirse que el pensamiento es la forma del lenguaje y que ambos son inseparables.

Sin embargo, ¿es cierto que no exige esfuerzo pensar? Parece que se trate de una actividad rutinaria, pero no puede confundirse con el mero discurrir de ideas, imágenes, recuerdos, etc., muchos de ellos traídos a la mente sin razonamiento ninguno. El pensamiento ocurre cuando se enfrenta a una tarea cuya resolución no es evidente y se necesita razonar para obtener un resultado. El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo. Todos los mecanismos explicados anteriormente se ponen en juego: la percepción, la atención, la memoria, las representaciones o los procesos de comprensión. Pero ni siquiera se reduce a la conjunción de todos ellos. El pensamiento requiere elementos funcionales adicionales, como son las estrategias y las reglas o predicciones heurísticas.

Las operaciones del pensar son tres y se ordenan jerárquicamente de la inferior a la superior. La primera es la simple aprehensión, mediante la cual se obtienen los conceptos (“casa”, “grande”). Esta obtención de conceptos se proyecta sobre las

imágenes que contiene la memoria y de las cuales se obtiene el concepto. Por tanto, los procesos cognitivos inferiores están relacionados con los procesos superiores; es más, los superiores no podrían existir sin los inferiores. La segunda operación es el juicio, que tiene lugar cuando se conectan entre sí los conceptos, dando lugar a las proposiciones (“la casa es grande”). Y la tercera operación se llama razonamiento, que consiste en un encadenamiento de proposiciones lógicamente conectadas (“la casa es una vivienda”, “todas las viviendas se construyen para ser habitadas por personas”, luego, “las casas se construyen para ser habitadas por personas”).

En la teoría de Piaget, estas operaciones del juicio y del razonamiento hacen referencia al pensamiento formal. El pensamiento formal se relaciona con una serie de capacidades mentales que, según Piaget (1972), aparecen en el periodo que abarca desde los once o doce hasta los quince o dieciséis años aproximadamente. En términos generales, se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. La realidad es ahora un conjunto de posibilidades para pensar. Pero estos conceptos, tratados según el desarrollo o la evolución que sufren en el adolescente, se exponen en el siguiente apartado.

1.3. Fundamentos desde la Psicología evolutiva.

1.3.1. Desarrollo cognitivo.

1.3.1.1. Concepto de desarrollo.

El desarrollo humano, en términos generales, implica el estudio científico del movimiento y de la estabilidad. Según Delval (1994: 21) el concepto de desarrollo "es el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estadio de equilibrio. En el caso del ser humano este nace con una serie de conductas y disposiciones que se van a ir especificando". Es importante considerar que las etapas de la vida en las que se encuentran las personas marcan una delimitación clara en el estudio del desarrollo humano. Así, los cuatro periodos en los que suele dividirse el ciclo vital humano son: infancia, adolescencia, adultez y senectud. En cada uno de estos ciclos se producen unas condiciones físicas que afectan a los procesos psíquicos, pudiendo visualizarse al organismo biológico como a un almacén en el que se producen esos cambios. En palabras de Mora y Palacios (1990: 39):

Como quiera que nuestro organismo biológico es la infraestructura en la que se asientan todos nuestros procesos psíquicos, la Psicología Evolutiva no puede prescindir de la consideración del desarrollo físico en tanto que tal desarrollo constantemente abre posibilidades evolutivas e impone limitaciones al cambio en cada momento posible.

Por último, se desataca que en el estudio del desarrollo humano¹³ entran en juego varios factores, no solo los factores internos –condiciones físicas y psíquicas–, sino también los externos –influencias socioculturales–. Los avances de las investigaciones en este campo evidencian que es imposible separar ambos factores, es más, que la interacción entre ellos es intensa y la influencia que reciben es recíproca.

El objeto de estudio de la Psicología evolutiva o del desarrollo abarca este concepto general de desarrollo, dentro del cual se pueden especificar distintos tipos de desarrollo: físico y psicomotor, cognitivo y lingüístico, social y moral, conductual y de la personalidad. Para este trabajo, únicamente se busca la aclaración de los conceptos referidos al desarrollo cognitivo.

1.3.1.2. Teorías influyentes sobre el desarrollo cognitivo.

Las teorías de Piaget y Vigotsky constituyen dos referencias obligadas para el estudio del desarrollo cognitivo. Ambos elaboran respectivamente los paradigmas organicista y dialéctico-contextualista o contextualista¹⁴.

1.3.1.2.1. Teoría de Piaget.

La teoría de Piaget establece una descripción de la evolución de la actividad mental que realiza el ser humano desde una perspectiva diacrónica, tratando de averiguar cómo se incrementa el conocimiento en el individuo. El resultado es la elaboración de distintos estadios que describen la evolución del pensamiento.

La gran aportación de Piaget respecto a los modelos mecanicistas es la concepción de un elemento de la herencia que no es puramente biológico, sino de tipo

¹³ Los factores internos y externos aquí se presentan de forma general, sin especificar lo que postulan ciertas teorías, ya que estas son tan variadas como las distintas clasificaciones que cada una de ellas defiende según la concepción del individuo y del desarrollo que cada una posee.

¹⁴ Entre los estudios de la Psicología Evolutiva se han dado tres modelos de explicación o paradigmas del desarrollo humano de forma sucesiva. Los tres paradigmas son el mecanicista o innatista, el organicista y el dialéctico-contextualista o contextualista. El primero ha sido superado sucesivamente por los siguientes, por lo que no se tratará en este trabajo.

funcional. Esta herencia permite al hombre establecer relaciones profundas entre la inteligencia y la actividad biológica. De esta manera, considera que la inteligencia humana es la forma superior de la adaptación biológica, mediante la cual el organismo humano logra un equilibrio complejo y flexible con el medio. Este equilibrio es posible al surgir en el ser humano unas conductas reflejas que le posibilitan la creación de unos esquemas mentales, los cuales consisten en unas estructuras que pueden repetirse en condiciones diferentes. A su vez, se crean otros esquemas que le permiten al individuo actuar sobre el medio, diferenciándose también en este punto de las teorías conductistas.

En los términos propios de Piaget, se trata del proceso de adaptación que surge del equilibrio entre los procesos de adaptación, organización, asimilación y acomodación. La definición de cada uno de los términos es la siguiente:

- adaptación: proceso en el que se produce un intercambio entre el sujeto y el medio, el cual exige la modificación de las estructuras cognitivas del ser vivo.
- organización: proceso unido a la adaptación. Si bien la adaptación supone una reestructuración interna, la organización se refiere a la parte orgánica más externa.
- asimilación: proceso por el cual se alteran los elementos del ambiente de modo que puedan ser incorporados a la estructura mental previa del sujeto.
- acomodación: proceso que consiste en modificar estructuras cognitivas en respuesta a las demandas del ambiente.

Partiendo de esta dinámica, Piaget considera que el ser humano evoluciona mostrando ciertos rasgos distintivos en cada edad. Las conductas observables propias de cada edad son los contenidos que se desarrollan en los estadios. Así, dentro de cada estadio distingue: funciones (asimilación y acomodación), estructuras (esquemas) y contenidos (conductas observables). Son tres los estadios que formula para la descripción del desarrollo intelectual. Cada estadio comienza con unas acciones concretas que el individuo realiza y termina cuando alcanza un conjunto de operaciones que le confieren una forma característica de pensar.

Por tanto, en cada estadio o etapa se pueden distinguir: origen y logros alcanzados, y características propias. Se describen siguiendo la nomenclatura utilizada por García García (véase la Tabla 1.1).

I. Estadio sensoriomotriz (0-1½/ 2 años)

Esta etapa comienza con la capacidad de experimentar reflejos y termina con la aparición del lenguaje y otras formas simbólicas de representar el mundo. Se puede observar cómo el niño evoluciona desde los movimientos reflejos hasta una conducta adaptativa elemental. Dentro de este estadio, Piaget formula seis subestadios sucesivos que evolucionan desde un primer subestadio, en el que el niño se concentra en su propio cuerpo, hacia otras subfases en las que, progresivamente, tenderá a la objetivación, e irá desarrollando los esquemas de inteligencia práctica.

Tabla 1.1. Estadios de desarrollo (tomada de García García, 1985a: 123).

<p>I. ESTADIO SENSORIOMOTOR (0-1½/2 años)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de los reflejos (0-1 mes). 2. Primeros hábitos, reacción circular primaria (1-4½ meses). 3. Reacción circular secundaria (4½-8/9 meses). 4. Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación (8/9-11/12 meses). 5. Reacción circular terciaria, combinación de los esquemas y descubrimiento de medios nuevos por experimentación activa (11/12-18 meses). 6. Combinación mental de los esquemas. Invención y representación (18-24 meses). 	
<p>II. ESTADIO OPERACIONES CONCRETAS (1½/2-11/12 años)</p>	<p>1. Función simbólica y comienzo de la representación (2-7/8 años)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aparición de la función simbólica y comienzo de la representación (2-4 años). 2. Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre una asimilación a la acción propia (4-5½ años). 3. Representaciones articuladas por regulaciones (5½-7/8 años).
	<p>2. Operaciones concretas (7/8-11/12 años)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Operaciones concretas simples y elementales (7/8-9 años). 5. Operaciones concretas complejas espacio-temporales (9/10-11/12 años).
<p>III. ESTADIO DE OPERACIONES FORMALES (11/12-15/16 años)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Génesis de las operaciones formales (11/12-14 años). 2. Estructuras operatorias formales (14-16 años). 	

II. Estadio de la inteligencia representativa y de las operaciones concretas (1½/ 2- 11/ 12 años)

II.1. Función simbólica (2-7/8 años)

Esta etapa se inicia con la aparición del lenguaje y, por consiguiente, con el nacimiento de la inteligencia representativa, y termina en el momento en el que el sujeto interioriza la formación de clases y series.

Piaget nombra a esta etapa “preoperacional” puesto que se trata del momento previo al desarrollo de las operaciones cognitivas, y describe las características de esta etapa destacando las limitaciones de las capacidades del sujeto. Sin embargo, como explica M^a José Rodrigo (1999: 201): “la descripción «en negativo» de las capacidades del niño prelógico se completa con una descripción «en positivo» que intenta dar cuenta de lo que los niños saben a estas edades”. Piaget formula los siguientes rasgos: carece de la capacidad de inferir aquello que no observa; no desarrolla puntos de vista ajenos a sí mismo; no relaciona estadios iniciales ni finales en un proceso, por lo que ignora la presencia de estadios intermedios; y carece de un pensamiento reversible. Sin embargo, se pueden enunciar aquellos logros conseguidos en positivo: aparecen los procesos simbólicos en general, y especialmente el lenguaje. Es el comienzo de la representación, esta se irá desarrollando de forma progresiva: organizaciones basadas, bien en elementos estáticos, bien en la acción propia y en regulaciones de conducta.

II.2. Operaciones concretas (7/8- 11/12 años)

El momento en el que puede decirse que comienza esta etapa es cuando el sujeto comienza a formar clases y series mentalmente, es decir, es capaz de anticipar operaciones lógicas, pero siempre de un modo concreto y limitado a lo tangible. En el momento en el que empieza a realizarlas de modo abstracto, se encontrará en el siguiente estadio. Esto conlleva que es hacia los siete u ocho años cuando se inician unos cambios importantes en el pensamiento del niño. Las relaciones ilógicas e inconexas, propias de la edad anterior, empiezan a cobrar un orden y comienzan a tener una organización que les permite comprender mejor el mundo.

Antes de explicar el origen del nombre de la etapa, se expondrán las características de este segundo estadio, en el que el niño ya desarrolla su pensamiento de forma lógica. Tales características han sido conceptualizadas por Martí (1999: 329):

Se diría que durante esta nueva etapa los niños razonan de forma más lógica, que son menos dependientes de la apariencia perceptiva de los estímulos, que poseen una atención más selectiva y una memoria más segura y estratégica, y que amplían de manera espectacular la calidad y cantidad de conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad. Estos logros se traducen en habilidades cotidianas claramente identificables: son niños que, a diferencia de los más pequeños, saben orientarse en un recorrido espacial complejo, logran entender y recordar las puntuaciones exactas de sus equipos de fútbol favoritos, pueden proporcionar testimonios fieles de acontecimientos pasados, son capaces de captar el humor y la ironía, o saber corregir los errores de un texto que acaban de escribir.

Según Piaget, las diferencias entre este subestadio y el anterior estriban en la forma de pensar. El niño antes de los seis años procesa la información de una manera más intuitiva y subjetiva, mientras que el niño entre seis y doce años utiliza sus capacidades lógicas siendo más objetivo. Los razonamientos a partir de los seis años se caracterizan por ser generalizables, por poseer una coherencia interna y porque pueden ser más complejos.

Si recordamos los rasgos en negativo enunciados en el subestadio anterior, ahora podemos ver cómo estos se desarrollan en positivo. Martí los conceptualiza en los siguientes términos (1999: 345-349): “descentración” frente a “centración”; “realidad inferida” frente a “apariencia”; “reversibilidad” frente a “irreversibilidad”; “transformaciones” frente a “estados”.

La *descentración* se produce por la disminución de la tendencia egocéntrica. Esta disminución progresiva favorece la percepción en otros de experiencias similares a las percibidas en sí mismo. El hecho de ir interiorizando esas percepciones proporcionarán al niño la capacidad de ser más susceptible a las necesidades de los demás; de esta manera, el pensamiento se hace más flexible y puede reconstruir percepciones volviendo al punto de inicio de las mismas. Esta *reversibilidad* es la más propia de esta etapa, por lo que fue llamada por Piaget etapa “operativa”.

Inhelder y Piaget (1996: 216-7), su más constante colaborador, son quienes enuncian la relevancia del cambio que se produce a esta edad al desarrollarse el pensamiento hipotético-deductivo o formal:

La lógica de las proposiciones tiene como característica principal, no la de ser una lógica verbal sino el suponer necesariamente una combinatoria. [...] Por más general que sea, el carácter

combinatorio del pensamiento formal se subordina entonces a una propiedad más general aún: la subordinación de lo real a lo posible.

En efecto, la inversión de sentido entre lo real y lo posible constituye el carácter funcional más fundamental del pensamiento formal, con independencia de las consecuencias estructurales que esta inversión supone. Por lo tanto, se ha de partir de esta diferencia esencial entre lo concreto y lo formal para explicar la forma de equilibrio propia de esta última meseta del desarrollo del pensamiento.

III. Estadio de las operaciones formales (11/12-15/16 años)

Si en el periodo de operaciones concretas el sujeto solo es capaz de pensar sobre los objetos de un problema que se encuentren presentes, pues todo lo que concibe como posible está subordinado a lo real, en el periodo de carácter hipotético-deductivo de operaciones formales, los sujetos ya son capaces de formular un pensamiento abstracto, el cual implica la capacidad de realizar explicaciones posibles y comprobar si se realizan mediante la demostración empírica.

En esta última etapa de las operaciones formales, la cual interesa especialmente para este trabajo, se desarrolla la capacidad de pensar de forma abstracta. Se superan los límites del aquí y del ahora y son capaces de entender los conceptos de tiempo histórico y del espacio extraterrestre. Es el momento en el que empiezan a utilizar símbolos para representar conceptos. También desarrollan el poder representar hipótesis, consistentes en la capacidad de imaginar posibilidades. De ahí que el razonamiento que se desarrolla sea llamado hipotético-deductivo o formal. Este razonamiento permite idear una hipótesis y diseñar un experimento para comprobarla. En su ejercicio se consideran todas las relaciones que pueden intervenir y se realiza de forma sistemática, siguiendo una lógica que le permite llegar a unas conclusiones válidas. Se encuentra dentro del marco de resolución de problemas. Se requiere poder formular una teoría o hipótesis que oriente a las estrategias para resolver tal problemática. En el transcurso, se necesita poder modificar o abandonar una hipótesis en el momento en el que las evidencias no la sustentan. Por tanto, se necesita tener dichas estrategias para desarrollar un razonamiento coherente. En el trabajo con adolescentes, como remarcan Kuhn et al. (1995), se observa que muchos de ellos carecen de tales estrategias y analizan cuáles son las dificultades que encuentran los adolescentes en el momento en el que necesitan recurrir a razonamientos abstractos, simbólicos e hipotéticos.

1.3.1.2.2. Teoría de Vigotsky.

Vigotsky (2010, 2012) desarrolla la noción de *zona de desarrollo potencial o próximo* (ver apartado 1.4.2.2.3) y el concepto de la función instrumental del lenguaje, como medio de comunicación y de regulación de la conducta. La función instrumental del lenguaje, en relación con la explicación del desarrollo cognitivo del sujeto, tiene una especial relevancia en este apartado. La idea básica es que la sociedad puede aportar al individuo la posibilidad de desarrollar las funciones mentales; por tanto, la sociedad no es, simplemente, una transmisora de contenidos. De este modo, la principal preocupación de Vigotsky en el estudio del desarrollo cognitivo es analizar las relaciones que se producen entre las funciones mentales y la sociedad. Para Vigotsky, estas funciones mentales son dos y se encuentran localizadas en los hemisferios cerebrales. Según su análisis, la primera función es la *señalizadora*, y proviene de considerar que los hemisferios son sistemas de formación de señales. Estas señales captan los nexos naturales, los cuales provienen de la reacción que causan en ellos los estímulos del medio. Sin embargo, el ser humano da un paso más, y no solo se adapta a dichos estímulos –como el resto de especies animales–, sino que añade una función de significación, que implica la construcción activa de nuevos nexos en el cerebro, es decir, de nexos artificiales. La función de *significación* permite una forma más compleja de adaptación al medio, que surge para dar respuesta a las necesidades de cooperación y comunicación que se establecen entre los miembros de una especie para transformar productivamente la naturaleza. A este desarrollo de la comunicación lo llama proceso de *negociación de significados*, y le atribuye un valor individual, ya que ha servido como medio de autorregulación del propio pensamiento y de la propia conducta.

La clave de su estudio proviene de la concepción de la actividad que realiza el sujeto. Considera la actividad como una interacción continua con el medio. Si se observa la actividad del sujeto, se concluye que cualquier acción externa sufre un proceso de internalización. De esta manera, todas las acciones de interacción social son la base y el fundamento del desarrollo cognitivo.

Vigotsky caracterizó el periodo de la adolescencia fundamentalmente por el proceso de interiorización o internalización. Este concepto hace referencia al tránsito que va desde lo interpsicológico hasta lo intrapsicológico. El momento de apropiación de sí mismo del sujeto se conoce como reflexión. La reflexión es entendida como la

capacidad de volver sobre sí mismo. Entre las características de esta capacidad se encuentran:

- El descubrimiento de la intimidad. La intimidad es el mundo interior en el cual radica la capacidad de decisión y la fuerza para realizar lo que se desea; a la vez, que se hacen presente los conflictos por apreciar tendencias contrapuestas.

- El descubrimiento de su singularidad: el adolescente debe conocerse a sí mismo (posibilidades, limitaciones, intereses) formulando un autoconcepto en el que se destaquen sus posibilidades, de modo que se encuentre motivado, con un buen nivel de autoestima, para desarrollarse. La singularidad le proporciona el concepto de dignidad. La dignidad la percibe con los actos de conciencia (captación de la realidad objetiva ante la que puede conformarse, rebelarse o adaptarse). Además, la dignidad se eleva con sus actos libres para desarrollar esas capacidades.

- El descubrimiento de la originalidad: el adolescente se encuentra con la capacidad de desarrollar su creatividad.

Por tanto, el proceso de desarrollo para Vigotsky tiene como punto de partida lo social, y como punto de llegada, lo individual. De esta manera, concibe la naturaleza del fenómeno evolutivo con dos momentos cualitativamente distintos.

1.3.1.2.3. Revisión de las teorías de Piaget y Vigotsky.

Entre las aportaciones de Piaget y Vigotsky, se puede comprobar cómo Vigotsky da más importancia al factor social en el desarrollo del individuo que Piaget. Pero esta diferencia no puede llevar a la clásica contraposición en la que ambos se han visto insertos. Simplemente, ha de verse como una acentuación de lo individual por parte de Piaget, o de lo social por parte de Vigotsky; pero ni Piaget niega la importancia de lo social, ni Vigotsky, de lo individual.

José Antonio Castorina (1996: 11) concluye su revisión a los modelos de Piaget-Vigotsky destacando lo significativo de cada uno de ellos:

En líneas generales, la teoría piagetiana es presentada como una versión del desarrollo cognoscitivo en los términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas, explicado por mecanismos endógenos, y para la cual la intervención social externa solo puede ser “facilitadora” u “obstaculizadora”. En pocas palabras, una teoría universalista e individualista del desarrollo, capaz de ofrecer un sujeto activo pero abstracto (“epistémico”), y que hace del aprendizaje un derivado del propio desarrollo.

Por su parte, la teoría de Vigotsky aparece como una teoría histórico-social del desarrollo, que propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura y, por lo tanto, postula un sujeto social que no solo es activo sino, ante todo, interactivo.

Entre las críticas que ha recibido la teoría de Piaget, se encuentra esa diferencia con Vigotsky. Piaget, a pesar de formular en su teoría que la sociedad interviene en el desarrollo de la persona, en la descripción de su modelo no tiene en cuenta el factor social; así presenta a un individuo desde sus complejos procesos internos y sin tener en cuenta los factores externos que le marca la sociedad. Esta crítica generalizada a Piaget, en palabras de Deval (1994: 71), queda bastante clarificada, añadiendo otro de sus déficits: "Piaget considera el medio social como algo dado y estable y no se ocupa de su influencia, como tampoco se ocupa de las deficiencias que pueda presentar un sujeto individual". Y es que, en Delval (1975), se pueden encontrar las diversas críticas que se han realizado a la teoría piagetiana: egocentrismo, animismo, artificialismo, etc.

La crítica que hace Flavell a los escritos de Piaget consiste en que prestó poca atención a las diferencias individuales. Las variables según el tipo de tarea o según la influencia social y cultural no se tuvieron en cuenta (Flavell, 1984). Su crítica la demuestra con los resultados de una investigación llevada a cabo por Martorano (1977) en la que manifiesta cómo el pensamiento operacional formal, efectivamente, surge en la adolescencia, pero no representa el modo de pensar propio del adolescente.

Aunque el valor de la teoría de Piaget es indiscutible, pues su teoría ha señalado el camino de infinitas líneas de investigación, siendo una referencia ineludible para un gran número de estudios; actualmente son dos las líneas fundamentales en las que se difiere de sus planteamientos: por una parte, por no tener en cuenta una serie de progresos cognitivos importantes en el desarrollo cognitivo –la acumulación gradual de conocimientos en redes o estructuras de conocimientos cada vez más amplias y complejas, línea defendida por Flavell (1984)–; y, por otra parte, por su concepción de las etapas de desarrollo cognitivo como definitivas. Ya en los propios estudios de Piaget se muestran casos de niños en los que se evidencian aspectos del pensamiento hipotético-deductivo antes de la adolescencia (Papalia et al., 2009). Además, se le critica por la población usada como muestra de sus investigaciones. Parece ser que los casos pertenecían a un estrato social bien posicionado; para más curiosidad, sus propios

hijos fueron la principal fuente de recogida de datos. También se encuentran las líneas críticas que le acusan de falta de científicidad con los métodos empleados para sus investigaciones, ya que apenas hay constancia de ellos.

Sin embargo, como señala Emilio García García (1985a: 113) en su explicación de la teoría piagetiana: “no hay que olvidar que el primer crítico ha sido el propio Piaget”. De este modo, a pesar de que en su origen lo presentó como un modelo cerrado, en el que las etapas se limitaban a una franja de edad que él consideraba que se cumplían de forma universal, posteriormente admitió que no se producía de igual manera en todas las personas, ni siquiera ni en todas las culturas.

Los nuevos estudios piagetianos tratan diversos aspectos de las teorías de Piaget, como la investigación llevada a cabo por Case (1984). Esta consiste en estudiar los desfases que se producen en cada estadio y los efectos que provocan en el aprendizaje. En general, se puede decir que los estudios neopiagetianos abordan la relación entre los procedimientos cognoscitivos de los niños y el contenido (aquello en lo que el niño piensa), los contextos en los que se desenvuelve el problema, y los tipos de información que son considerados importantes por la sociedad.

1.3.2. Análisis del progreso de las capacidades perceptivas en la evolución del desarrollo cognitivo.

Como se ha expuesto más arriba, Piaget entiende el desarrollo de la inteligencia como un proceso en el que se atraviesa unos estadios de forma progresiva. A su vez, este desarrollo cognitivo recibe una influencia decisiva del desarrollo perceptual. Ya se ha considerado que la percepción consiste en tomar conciencia tanto de estímulos simples como complejos (véanse los apartados 1.2.2.1 y 1.2.2.2). Conforme el niño crece, la capacidad de percibir estímulos complejos aumenta. Según Ausubel y Sullivan (1983: 62), “el crecimiento normal de la capacidad perceptual depende del progresivo perfeccionamiento cognitivo derivado de la experiencia acumulada respecto de una amplia gama de estímulos”. Además, el desarrollo cognitivo no solo afecta a la percepción, también mejora otros aspectos del funcionamiento cognitivo como la memoria, la formación de conceptos y la solución de problemas.

1.3.2.1. Desarrollo de las capacidades perceptivas durante los dos primeros años.

Piaget llamó a la inteligencia del niño sensoriomotora para resaltar que se fundamentaba en la percepción de la realidad sensible, así como en el desarrollo de la acción motriz. El bebé comprende únicamente aquello con lo que interactúa. Las experiencias se restringen a las acciones que le permiten realizar sus habilidades sensoriales y motoras. Empieza a tener experiencias de aquello que puede ver, tocar, chupar, etc. De esta manera, el funcionamiento de los órganos sensoriales posibilita al bebé entrar en contacto con el mundo que le rodea. En su desarrollo, selecciona los rasgos del entorno que le resultan relevantes, pues son múltiples los estímulos que recibe. De la misma manera que un pájaro imita el cantar de otros pájaros, un niño imita la voz humana por ser el sonido al que presta atención de manera sistemática. Son múltiples los estudios relacionados con la vista que muestran cómo los bebés prefieren unos estímulos a otros (Myers, 2005; Redolar, 2014). Por ejemplo: prefiere el objeto de color rojo al blanco o gris.

1.3.2.2. Desarrollo de las capacidades perceptivas entre los dos y los seis años.

En esta etapa el niño puede representar los objetos con imágenes o palabras, pero no puede razonar de manera lógica. La nueva realidad percibida por el niño al comienzo de esta etapa está compuesta por tres elementos: los objetos físicos y su relación entre ellos, que ha obtenido en el estadio anterior; las personas, que son para ellos unos objetos que tienen metas o intenciones; y un mundo interior de representaciones, el cual se desarrollará mayormente en el siguiente periodo. La concepción del símbolo se realizará cuando se tome el objeto no como lo que es en sí mismo, sino como lo que representa. De esta manera el niño irá pasando de los símbolos icónicos (dibujos, etc.) a los símbolos arbitrarios (los mapas, las letras y los números). En este paso va desarrollando habilidades cognitivas que le capacitan para entender y ordenar el mundo.

También se le ha llamado la etapa del pensamiento intuitivo, puesto que el niño no es capaz de explicar la lógica de lo que percibe y sus afirmaciones le resultan evidentes sin sentir la necesidad de justificar lo que dice. Este aspecto es una manifestación del "egocentrismo" propio de la etapa. El niño es incapaz de situarse

desde una perspectiva diferente a la suya y considera que todos tienen que comprender sus afirmaciones de la misma manera que él las entiende.

1.3.2.3. Desarrollo de las capacidades perceptivas entre los dos y los seis años.

En cuanto a las características cognitivas que desarrolla el niño en esta etapa, que van a afectar directamente al desarrollo de su capacidad perceptiva, Ausubel y Sullivan (1983: 63-71) las enuncian a modo de factores de la siguiente manera:

- Ampliación y aumento de la complejidad del campo cognitivo.
- Conocimiento creciente del mundo psicológico.
- Menor dependencia perceptual del campo estimulativo.
- Adquisición de la permanencia y constancia de los objetos.
- Diferenciación y especificidad crecientes de la cognición.
- Transición de lo concreto a lo abstracto.
- Transición de lo específico a lo general.
- Percepción creciente de los rasgos distintivos.
- Declinación del egocentrismo y la subjetividad.
- Mayor capacidad de atención.

El análisis de los factores perceptuales que se producen en esta etapa previa al desarrollo perceptual de los adolescentes, es importante pues muestra qué capacidades ya deben tener plenamente desarrolladas cuando alcancen el periodo de operaciones abstractas. A continuación se desarrollan cada uno de los factores formulados por Ausubel y Sullivan (*ibíd.*).

– *Ampliación y aumento de la complejidad del campo cognitivo.* Consiste en la capacidad de extender los límites de su conocimiento del mundo. El niño supera las barreras del espacio y del tiempo, y es capaz de concebir realidades que se pueden producir en lugares y en tiempos distintos al presente.

– *Conocimiento creciente del mundo psicológico.* La reiteración de estímulos produce la adquisición de una experiencia general de familiaridad. Esto, a su vez, le permite tener una mayor facilidad para discriminar estímulos.

– *Menor dependencia perceptual del campo estimulativo.* Conforme la estructura cognitiva se vuelve más elaborada y sistematizada, la dependencia del campo del estímulo tiende a perder importancia.

– *Adquisición de la permanencia y constancia de los objetos.* La percepción de las propiedades permanentes de los objetos requiere aprender a desechar la información sensorial contextual (diferencia de tamaño, forma y color). Esta capacidad va perfeccionándose conforme se aumenta de edad y permite percibir el mundo exterior como una realidad permanente. Sin embargo, esta propiedad es objeto de muchos estudios, pues también se halla el fenómeno contrario en las inteligencias más analíticas: la constancia exagerada o sobreestimación. Consiste en una propensión a sobreestimar las dimensiones de los objetos que se ubican lejos del observador. La falta de constancia en este caso no manifiesta una confusión en la proyección de imágenes diferentes, sino una diferenciación exhaustiva de ciertas dimensiones independientes del juicio, que provienen de percepciones anteriores de un objeto que no ha sido analizado.

– *Diferenciación y especificidad crecientes de la cognición.* Frente a una percepción global y homogénea, se tiende a conseguir un mayor nivel de discriminación y jerarquización integrada de los estímulos.

– *Transición de lo concreto a lo abstracto.* Esta transición se realiza de forma gradual, comenzando con la creciente capacidad para comprender y manejar símbolos verbales, y se desarrollará en mayor medida en la siguiente etapa evolutiva, aunque ya se inician muestras de esa capacidad. Cabe mencionar que la teoría de Bruner (2001a) pone énfasis en este cambio que se produce entre los cinco y los siete años. Bruner la presenta como el cambio que se produce desde la presentación icónica hasta la representación simbólica. Este paso se lleva a cabo mediante el lenguaje.

– *Transición de lo específico a lo general.* También aumentará con la edad la capacidad de percibir el mundo cada vez con mayor sentido. La complejidad de las generalizaciones se realiza por medio de las proposiciones categoriales. Por tanto, los símbolos verbales facilitan la generalización. Esto se debe a que el lenguaje verbal tiene menos connotaciones que los objetos o las imágenes; de esta manera simplifican el proceso de identificación.

– *Percepción creciente de los rasgos distintivos.* La percepción tiende a detectar los aspectos que distinguen a los objetos entre sí.

– *Declinación del egocentrismo y la subjetividad.* Aumenta la aptitud del niño para percibir la experiencia perceptual de otros individuos y asumir que es diferente a la suya.

– *Mayor capacidad de atención.* En la medida en que se concibe la atención como la capacidad de orientar el intelecto a las propiedades del estímulo, también se observa un aumento de tal capacidad en esta etapa.

1.3.2.4. Desarrollo de las capacidades perceptivas durante la adolescencia.

Es de destacar la poca cantidad de trabajos existentes en Psicología evolutiva en relación al desarrollo de las capacidades perceptivas durante la adolescencia. Abundan, por el contrario, trabajos sobre el desarrollo cognitivo y afectivo. Aun así, se puede acudir a estudios de neurociencia para comprobar cómo las capacidades perceptivas en la adolescencia se ven afectadas. Entre los cambios que afectan al cerebro es significativo el hecho de que los lóbulos frontales del cerebro reflejen una mayor maduración. Este dato demuestra que los avances cognitivos que se producen a esta edad tienen un soporte físico y que se fundamentan en el modo de procesar la información. A falta de teorías sobre el desarrollo de las capacidades perceptivas en la adolescencia, se revisarán las aportaciones de Eccles et al. (2003), acerca del procesamiento de la información en la adolescencia, así como la teoría de Mandler (1997, 1998)¹⁵, sobre terminología básica para comprender la relación entre la percepción y el desarrollo del pensamiento formal.

El procesamiento de la información durante la adolescencia sufre dos cambios importantes: cambio estructural y cambio funcional. El cambio estructural incluye un aumento en la capacidad para procesar la información. Esto supone un incremento en el número de estímulos que son procesados, por lo que crece la capacidad para conservar datos en su memoria tanto a largo como a corto plazo. Por su parte, el cambio conceptual se refiere al aumento de procesos para obtener, elaborar y retener información. De esta manera, se puede comprobar cómo el aprendizaje, la memoria y el razonamiento mejoran en la adolescencia (Eccles et al., 2003).

La teoría de Mandler (1997, 1998) puede arrojar ideas sobre lo que sucede a esta edad en el desarrollo perceptivo y conceptual. De hecho, esta autora parte de una crítica a la confusión terminológica existente por no distinguir entre categorías perceptuales y conceptuales. Advierte de que el error ha llevado a usar el mismo término para dos realidades diferentes: las categorías perceptivas se refieren a lo que las cosas “parecen

¹⁵ Aunque Mandler (1997, 1998) contextualice estos conceptos en el bebé de menos de dos años, esta teoría interesa en la medida en que aporta información al unir los perceptos a los conceptos, que se van a ver ampliamente desarrollados en la inteligencia del adolescente.

ser”, mientras que las categorías conceptuales tratan de representar lo que las cosas “son”. Como se puede ver en la Tabla 1.2, la autora señala las diferencias que existen entre ambos, según lo que representan (tipo de información y formato), y según la función que cumplen en el proceso de adquisición por parte del sujeto.

Mientras que los conceptos son de tipo intensional, pues aportan el significado, los perceptos tienen carácter extensional, es decir, están determinados por la materia del objeto percibido (véase el apartado 1.2.2.2.1). De esta manera, los conceptos tienen que ver con los significados, y hacen referencia al conocimiento declarativo y explícito. Mientras que los perceptos se relacionan con el contenido procedimental, el cual es inaccesible. Por último, si el concepto está relacionado con la acumulación de significados, que se van volviendo complejos conforme se madura, los perceptos simplemente posibilitan reconocer objetos, siendo la semejanza de sus categorías la que permite establecer prototipos perceptivos y de esta manera crear patrones visuales o auditivos.

Tabla 1.2. Diferencias entre conceptos y perceptos según Mandler (1997, 1998).

		CONCEPTOS	PERCEPTOS
Representación	Tipo de información	INTENCIONAL “lo que son”	EXTENSIONAL “lo que parece que son”
	Formato	Conocimiento declarativo y explícito	Conocimiento procedimental e implícito
Función		Formación, acumulación y realización de inferencias	Discriminación y reconocimientos de objetos y sucesos del medio

El problema de diferenciar entre categorías perceptivas y conceptuales es aclarar la relación que une a ambas. Piaget señala la capacidad imaginativa como el principio de la representación propiamente conceptual. Declara que se desliga de las categorías perceptivas que requieren la puesta en marcha de los esquemas sensoriomotores, y por ese motivo comienza un nuevo tipo de representación. Sin embargo, Piaget no aclara las implicaciones que conlleva este proceso. Mandler explica que la imagen representada en la mente, sin una presencia física que pueda percibirse, supone un ejercicio de abstracción del significado, por lo que se establece un vínculo entre lo perceptivo y lo conceptual, ya que gracias al mecanismo de análisis perceptivo se ha abstraído y se ha

elaborado una nueva forma de describir la realidad. Este nuevo objeto-imagen se caracteriza por ser más abstracto y perder sus cualidades sensoriales. Así, se recordará la clase de objeto más fácilmente que la apariencia del objeto percibido.

1.3.3. La progresión de las capacidades cognitivas en la mente del ser humano.

1.3.3.1. Las características del desarrollo del pensamiento formal en el periodo de las operaciones formales.

Si bien Piaget (1977) inicia sus estudios sobre los adolescentes en los años veinte, concretamente con *El juicio y el razonamiento del niño*, publicado en 1924, no es hasta los años cincuenta cuando comienza un estudio sistemático del estadio que solo había anunciado que se desarrollaba a partir de los once o doce años. El libro que da aparición a estos estudios especializados lo publica con Inhelder (1996) en 1955 y se titula *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Actualmente, sus explicaciones han recibido múltiples críticas, como se expuso más arriba y se verá en el siguiente subapartado, pero sigue siendo el punto de referencia pues no existe ninguna otra teoría alternativa que tenga la validez que esta ha conseguido.

Una visión global del pensamiento de los adolescentes muestra que tienen una tendencia hacia lo abstracto frente a lo concreto. Es decir, todos los datos inmediatos y medibles serán pasados por alto mayormente. Tienden a hacer generalizaciones y a teorizar, del mismo modo en el que lo hacen los adultos.

Las características del pensamiento formal han sido popularizadas por Carretero (1980, 1985), y tienen como referencia la tercera parte del libro de Inhelder y Piaget (1996). Se distinguen dos tipos de características: funcionales o generales, y estructurales o propias del lenguaje lógico-matemático (véase la Tabla 1.3). Las primeras se refieren a los enfoques y estrategias para abordar problemas y tareas; mientras que las segundas, los rasgos estructurales, se refieren a las estructuras lógicas que sirven para formalizar el pensamiento de las personas. Las características funcionales, en la medida en que desglosan qué se entiende por pensamiento formal u operaciones formales, interesan para este estudio. Sin embargo, las características estructurales, por su grado de formalidad, no se afrontarán en este trabajo. A continuación se exponen cada una de las características funcionales.

Tabla 1.3. Características funcionales y formales del pensamiento formal.

Características funcionales	1. Lo real es un subconjunto de lo posible. 2. Carácter hipotético-deductivo. 3. Carácter proposicional. 4. Naturaleza combinada.
Características estructurales	1. El retículo de las 16 combinaciones de la lógica proposicional. 2. El grupo Identidad Negación Recíproca Correlativa (INRC).

– *Lo real como subconjunto de lo posible*

Esta característica funcional se refiere al cambio esencial que se produce en el paso del razonamiento sobre operaciones concretas a operaciones abstractas. El intelecto del adolescente es capaz de subordinar lo real a un conjunto de posibilidades. La realidad ya no es el punto de partida para solucionar un problema. Por el contrario, lo posible es el inicio del razonamiento. Inhelder y Piaget (1996: 213) lo expresan en los siguientes términos:

Con el pensamiento formal se opera una inversión de sentido entre lo real y lo posible. Lo posible en vez de manifestarse simplemente bajo la prolongación de lo real o de las acciones ejecutadas sobre la realidad, subordina por el contrario a lo real; a partir de entonces se concibe a los hechos como el sector de las realizaciones efectivas en el interior del universo de transformaciones posibles, ya que solo se los explica e incluso solo se los admite como hechos después de una verificación que se refiere al conjunto de las hipótesis posibles compatibles con la situación dada.

El concepto de lo posible que caracteriza al pensamiento formal no debe confundirse con la capacidad imaginativa. La imaginación se encuentra en el dominio de lo arbitrario y de lo libre, ajena a reglas y al intento de objetividad; mientras que el pensamiento de lo posible está condicionado por las leyes de la lógica y de la física.

– *Carácter hipotético-deductivo*

En relación con la característica anterior de concebir las condiciones posibles para la solución de un problema, el sujeto realizará hipótesis sometiendo a prueba el cumplimiento de tales hipótesis. La capacidad de poner a prueba varias hipótesis

requiere que el sujeto emplee un razonamiento deductivo, el cual le permita extraer las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad. En esta fase, no solo harán suposiciones como en la primera, sino que estarán capacitados para comprobar sus formulaciones, volver sobre ellas y modificarlas, siempre mediante un análisis deductivo. El análisis lo realizarán gracias a que han adquirido el esquema de control de variables. Se trata de aplicar todas las variables excepto una, la cual se irá variando de forma sistemática, para comprobar cómo afecta al problema la ausencia de tal variable. El manejo de hipótesis en los adolescentes requiere tres estadios:

- *Eliminación de las hipótesis simples:* las hipótesis admitidas anteriormente serán descartadas mentalmente.
- *Construcción de nuevas hipótesis:* los adolescentes estarán capacitados para formular hipótesis más complejas gracias al conocimiento de nociones más abstractas o resultantes de sus propias elaboraciones hipotéticas.
- *Verificación de nuevas hipótesis:* la comprobación de las nuevas hipótesis se realizará mediante el análisis sistemático de las posibles combinaciones que influyen en el problema. En este punto, Inhelder y Piaget (1985) admiten que no todos los adolescentes son capaces de realizar esta comprobación sistemática, ya que no realizan una separación de los factores y, por tanto, la comprobación no obtendría unos resultados satisfactorios.

– Carácter proposicional

En relación con las dos anteriores, consiste en el uso de proposiciones verbales para hacer tales hipótesis y razonamientos. Las proposiciones son afirmaciones sobre lo que puede ser posible. Son de naturaleza abstracta, sin dependencia de la realidad.

El ejercicio de la lógica proposicional consiste en aplicar una serie de operaciones lógicas (conjunción, disyunción, exclusión, implicación, etc.) sobre proposiciones realizadas acerca de la realidad.

– Naturaleza combinatoria

Este último rasgo consiste en la capacidad de construir un conjunto de posibilidades que incluya todas las combinaciones posibles de las variables implicadas. El razonamiento del sujeto utiliza la combinatoria para analizar y formular todas las posibilidades incluidas en la resolución de un problema afectado por más de una variable. Este rasgo combinatorio está incluido dentro de la lógica proposicional,

aunque su relevancia para comprender las características estructurales –el retículo de las 16 combinaciones de la lógica proposicional– hace necesario su tratamiento por separado.

Las conclusiones que se obtienen del trabajo desarrollado por Inhelder y Piaget (1996) son las siguientes:

- Lo más característico del desarrollo del pensamiento formal consiste en razonar sobre lo que no está presente, es decir, lo posible. Si en la fase previa solo podía razonarse sobre lo real, ahora lo real implica que es solo una parte de lo posible.
- El instrumento que le posibilita generar distintas opciones es la combinatoria, de esta manera, podrá solucionarse cuál es la opción más adecuada.
- Otro instrumento consiste en variar un factor en cada caso; a esta operación se le llama disociar factores. El sujeto irá determinando cuál es el efecto que se produce en cada una de esta variantes, pudiendo de esta manera elegir el más conveniente.
- Si en la etapa anterior las decisiones podían tomarse directamente sobre los objetos, en esta etapa el lenguaje tendrá un papel predominante y, mediante la formulación verbal, se realizarán las operaciones necesarias para resolver los conflictos.
- Por último, el adolescente no solo mantiene una lógica y un orden en la relación que establece entre los objetos, sino que esta lógica la trasvasa al orden proposicional. La lógica de las proposiciones, precisamente, se caracteriza por ser un tipo de lógica verbal y por fundamentarse en la combinatoria. Entre las posibles operaciones lógicas que relacionan las proposiciones, se encuentran la disyunción, la conjunción, etc.

Por tanto, el periodo en el que se desarrolla el pensamiento formal, se encuentra que el sujeto amplía su capacidad de resolver problemas y, además, de forma compleja. Se podría decir que el adolescente es un teórico, mientras que el niño sigue apegado a las cosas.

La aportación de Bruner a los estudios del desarrollo cognitivo ayuda a comprender mejor lo que sucede en la mente de los adolescentes. Bruner desataca la predominancia de una serie de técnicas para que se produzca el desarrollo intelectual. Junto con Vigotsky, concibe que esas técnicas o destrezas se transmiten culturalmente, por lo que el desarrollo cognitivo lo visualiza como un proceso que se realiza de fuera hacia adentro, pero también desde adentro hacia afuera. Bruner categorizó las técnicas o

sistemas de procesamiento de la información que realiza el ser humano para representar las características de la realidad: acción (representación enactiva), imágenes mentales (representación icónica) y lenguaje (representación simbólica). A continuación se muestra la caracterización que hace el propio Bruner (2001b: 47-48) de cada una de ellas:

Por representación enactiva entiendo el modo de representar acontecimientos pasados por medio de respuestas motoras apropiadas. Así, por ejemplo, con frecuencia no podemos describir correctamente las aceras o los suelos sobre los que habitualmente caminamos y tampoco tenemos una imagen muy clara de su aspecto. Sin embargo, nos desplazamos por ellos sin tropezar, e incluso sin mirar por dónde pisamos. Los segmentos de nuestro entorno relacionados con actividades motoras (tales como montar en bicicleta, atar nudos y conducir un automóvil) quedan, por así decir, representados en nuestros músculos. La representación icónica codifica los acontecimientos mediante la organización selectiva de los perceptos y las imágenes, y mediante las estructuras espaciales, temporales y cualitativas del campo perceptivo y sus imágenes transformadas. Las imágenes representan eventos perceptivos con la misma fidelidad, pero del modo convencionalmente selectivo en que una pintura representa al objeto en ella retratado. Por último, un sistema simbólico representa objetos y acontecimientos por medio de características formales entre las que destacan el distanciamiento y la arbitrariedad. Una palabra no tiene por qué denotar un referente espacial o temporalmente contiguo a ella, ni guarda una semejanza formal con él como si fuera una pintura.

Otro concepto importante de este autor es la integración de esos componentes en unidades superiores, es decir, cómo esos actos van conformando estructuras de información cada vez más complejas gracias a la resolución de problemas particulares. El proceso de integración es una actividad compleja que no todas las personas la desarrollan a la misma edad. Se trata de la madurez que se produce cuando hay una ordenación de los elementos que integran un conocimiento. De hecho, la primera infancia se caracteriza por la deficiente integración de cada acto aislado, produciéndose el fenómeno contrario, llamado efecto de distracción. Bruner aclara que no se trata de un problema de memoria, pues la función principal de la memoria no consiste en almacenar experiencias sino que recuperar de esas informaciones en los momentos en los que se necesite. Las experiencias se codifican y se procesan en la memoria, posteriormente, al ser rescatadas, se representan. Esta sería la fase importante que depende de los procesos que se hayan llevado a cabo en las dos fases previas. La

representación de la etapa final puede ser de tres tipos, según Bruner, los tres tipos comentados anteriormente.

Otra perspectiva para evaluar el desarrollo cognitivo del adolescente es la tomada por el psicólogo David Elkind (1978)¹⁶. Estudia cómo el egocentrismo que caracteriza al pensamiento del adolescente proviene de los intentos de utilizar el pensamiento abstracto. Su nueva forma de pensar le lleva a transformar el modo en que se percibe a sí mismo y en que percibe el mundo que le rodea. El desarrollo de las nuevas habilidades cognitivas no siempre le proporciona resultados satisfactorios, debido a la inexperiencia del adolescente en el pensamiento operatorio formal. Por este motivo, Elkind caracteriza el pensamiento adolescente con el rasgo de la inmadurez, que se manifiesta a través de (Papalia et al., 2009):

1. Idealismo y carácter crítico: los adolescentes se dan cuenta de lo lejos que el mundo ideal está del mundo real, de lo cual culpabilizan a los adultos.

2. Tendencia a discutir: utilizan sus capacidades de razonamiento para probar y demostrar sus nuevas habilidades.

3. Indecisión: debido a que pueden tener varias alternativas y, sin embargo, todavía carecen de estrategias para decidir, pueden tener problemas para decidir cosas muy simples.

4. Hipocresía aparente: no reconocen la falta la coherencia entre su conducta y el ideal que defienden.

5. Autoconsciencia: el poder pensar sobre su propio pensamiento les lleva a creer que los demás están pensando lo mismo que ellos.

6. Suposición de ser especial e invulnerable: los adolescentes creen que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que gobiernan al resto del mundo. Esto puede llevarles a conductas de riesgo y autodestructivas.

Por último, Owens (1988), quien estudia el desarrollo del lenguaje en el ser humano desde una perspectiva psicolingüística, advierte las repercusiones que va a tener la llegada del pensamiento abstracto en la competencia lingüística de los adolescentes. Estos comienzan a utilizar un vocabulario más abstracto. También utiliza conectores para expresar proposiciones complejas de adición, consecuencia, etc. Por último,

¹⁶ Aunque su caracterización se refiere a distintos aspectos, no solo cognitivos, también afectivos, volitivos, etc., resulta interesante su consideración por lo que se refiere en ella sobre el pensamiento abstracto.

destaca la mayor consciencia del uso irónico del lenguaje, junto con los juegos de palabras y las metáforas.

1.3.3.2. Revisiones sobre las concepciones piagetianas del pensamiento formal en la adolescencia.

La teoría de Piaget sigue siendo un modelo de referencia para la mayoría de los educadores. Sin embargo, hay que tener en cuenta que son características generales y que en cada persona y en cada cultura se desarrollan de una manera diferente.

La mayor inconsistencia que se ha encontrado a la teoría de Piaget en el estadio de la adolescencia es que un pensamiento tan complejo se produzca en los jóvenes, entre los doce y quince años, cuando hay adultos que ni siquiera son capaces de resolver problemas formales. El propio Piaget, junto con Inhelder (1996), concretó las diversas fases o rasgos de este estadio que pueden ser alcanzados por los adolescentes, admitiendo que no era tan claro que el avance completo de la abstracción se desarrolle a los doce años. También, profundizó en las causas que generan el cambio de la etapa de las operaciones concretas a la etapa de las operaciones formales, y consideró que consisten en la maduración cerebral y en las oportunidades que el entorno le ofrezca al adolescente.

Entre las críticas que niegan la generalidad de ese pensamiento formal, se encuentran las que proponen que la forma de razonar depende principalmente de los conocimientos previos. Sustituyen la base en la que se sustenta la propuesta de Piaget, que se trata de las operaciones lógicas, es decir, las capacidades del razonamiento deductivo; y pasan a plantear que el origen del razonamiento tiene una base inductiva, en la que se parte del contenido, y de ahí se ejercitan las habilidades de razonamiento.

Es difícil posicionarse en un extremo u otro cuando aún queda mucho por descubrir acerca del pensamiento de los adolescentes y de los adultos. La opción que plantea Delval (1994: 572) ayuda al análisis del problema del desarrollo del pensamiento para el tratamiento de la descripción:

Lo más cauteloso, por el momento, es situarse en una posición intermedia, en la que se admita que existen algunas capacidades generales, que no podemos describir con precisión aún, pero que los contenidos y la mayor o menor familiaridad con ellos desempeña un papel muy importante.

Emilio García García (1985b: 228), en su artículo sobre la madurez, adolescencia y senectud se refiere a esta controvertida cuestión con los siguientes términos:

El mismo Piaget, ante los numerosos estudios críticos, matizaría su planteamiento admitiendo que si bien todos los adolescentes normales, en una sociedad desarrollada, alcanzarían el estadio de la lógica formal, sin embargo cabría la posibilidad de que tal tipo de razonamiento se circunscribiese al área de especialización o trabajo profesional que ejerciesen. Las operaciones formales de los adultos no serían tan generalizadas y «formales» sino que dependerían en cierta medida del «contenido» o campo sobre el que versase, muy distinto para un artista, historiador, músico, carpintero, matemático, por ejemplo.

La determinación de los contenidos de aprendizaje, según el periodo evolutivo en el que se encuentran, es clave. En muchas ocasiones, se insta a los alumnos a aprender una serie de conocimientos complejos a los que les resulta difícil acceder. Se ha visto como desde un modelo constructivo, que incide en las nociones genéticas, se propugna una enseñanza en la que el contenido se encuentre al alcance de las posibilidades del alumno. En caso de que no sea así, se pueden producir dos escenarios: o bien que no se produzca ningún desequilibrio en sus esquemas cognitivos, es decir, que el aprendizaje sea nulo; o bien, que se produzca un desequilibrio que le lleve a la adquisición de unos conceptos erróneos, por lo que el aprendizaje no solo será nulo sino que se bloqueará y le impedirá una progresión en esos contenidos satisfactoria. (Coll et al., 2014: 87). En la práctica, lo que se observa en las aulas cuando se fuerza al alumno a aprender un contenido para el cual su mente aún no está madura, es que el alumno busca alcanzar un buen resultado bien mediante la memorización mecánica, o bien a través de la comprensión incorrecta. Esto se puede mostrar con el concepto del espacio: las investigaciones psicogenéticas dicen que el niño comprende en primer lugar las propiedades topológicas, y solo después es capaz de dominar las propiedades proyectivas y euclidianas (Coll et al., 2014: 83).

Para la aplicación de las propuestas de Piaget surgen dos dificultades:

a. La dificultad por determinar las capacidades cognitivas de nuestros estudiantes. Ante esta dificultad se propone una solución práctica: la evaluación de las mismas por medio de un test.

b. La dificultad por determinar las capacidades cognitivas que requieren los contenidos que han de enseñarse. Este tema es más difícil pues se necesita el trabajo conjunto de psicólogos y especialistas de cada disciplina. En esta tesis, se trata uno de los objetivos: analizar qué exige cognitivamente la habilidad de la descripción (consúltase el apartado 1.4.3.5.2).

Para finalizar esta revisión a la formulación del pensamiento abstracto en la adolescencia, se transcribe una descripción de lo que supone el desarrollo intelectual a esta edad, aceptada en los planteamientos de la Psicología evolutiva vigentes. Delval (1994: 311) lo expresa en los siguientes términos:

Lo esencial del desarrollo intelectual es la organización del mundo, construyendo una imagen suya, y al mismo tiempo la construcción paralela de los procedimientos para organizarlo, que constituyen lo que entendemos por la inteligencia. El mundo va cobrando un sentido cada vez más preciso y paralelamente aumentan las posibilidades de actuar sobre él.

Esta caracterización da pie a importantes consideraciones que han de hacerse para el estudio de la descripción, en concreto, sobre cómo afecta el desarrollo intelectual al proceso descriptivo. Este es el objeto del siguiente subapartado.

1.3.4. Posibles repercusiones de estas teorías en el ámbito de la descripción.

Si bien la caracterización del periodo formal de Inhelder y Piaget (1996) se puede comprobar en las descripciones poco detalladas que hacen los alumnos cuando entran en la adolescencia, ¿por qué se observa que les cuesta abstraer y no realizan ese movimiento más complejo, sino que simplemente describen de forma imprecisa? ¿Por qué les cuesta hacer generalizaciones en el movimiento inductivo que tiene la descripción? ¿Por qué, al fin y al cabo, tardan tanto en desarrollar plenamente su inteligencia?

Los factores pueden ser múltiples, pero por limitar al ámbito de estudio de la descripción, se presentan dos problemáticas fundamentales: falta de planteamientos didácticos que supongan “retos intelectuales” y falta de conocimientos previos. A continuación se explican cada una de ellas y su relación con la descripción.

Por un lado, si en el desarrollo de esta etapa las hipótesis son cruciales para que desarrollen su capacidad de razonar, ¿no será que el adolescente se encuentra ante una situación de falta de problemas intelectuales que resolver? Es decir, puede suceder que

no se les estén planteando “retos intelectuales” a los adolescentes que les provoquen para salir de los estadios cognitivos previos. Si tienen que desarrollar su capacidad de abstracción y, no solo no lo hacen, sino que se ve empobrecida, ¿no será que la enseñanza está reduciendo sus posibilidades de desarrollo? Ante esta posible causa, se propone una didáctica de las preguntas, a modo de enseñanza dialógica, que promueva un descubrimiento de los nuevos saberes en los que el aprendiz sea el protagonista guiado por la habilidad dialéctica del profesor. Para la descripción será fundamental, pues se tratará de hacerles descubrir todo aquello que perciben deductivamente, y convertirlo en un razonamiento deductivo.

Por otro lado, y teniendo en cuenta las objeciones que se han realizado a la teoría de ambos autores, en las que se propone el contenido como sustento del desarrollo del razonamiento, ¿no será que al adolescente le faltan conceptos? O para el caso de la descripción, ¿no será que le falta vocabulario general y específico? La solución para esta posición se revela por sí sola: enseñar vocabulario. Quizá el problema sea cómo enseñarlo, esta cuestión afecta a los capítulos sobre la didáctica (Capítulo 3. Didáctica de la escritura, y Capítulo 4. Didáctica de la descripción).

Una última consideración, que permite recurrir a otro de los elementos claves en el desarrollo del sujeto: si el adolescente debiera poder concentrarse y prestar atención para poder hacer buenas descripciones, ¿no será que el joven se encuentra expuesto ante un número excesivo de estímulos que le impiden discriminar los importantes? La consideración de este otro proceso psicológico lleva a reconsiderar los ámbitos de la percepción, la atención y la memoria.

Si bien para la acción de describir se necesita únicamente el desarrollo de la capacidad de comprensión del pensamiento –sin necesidad de recurrir a las operaciones formales–, la comprensión de conceptos es básica para poder seguir avanzando en los hábitos intelectuales superiores. Es decir, mientras que para ejercitar la descripción no se necesita ejecutar las operaciones formales; para ejercitar el juicio o el razonamiento, continuamente se necesita volver a la comprensión inicial de los conceptos. El pensamiento no funciona aislado, sino que “vuelve” a la sensibilidad para referir los pensamientos a las cosas mismas. Tanto el “proceder de” como el “volver a” la sensibilidad son dos características centrales de nuestra inteligencia. Como decía el mismo Aristóteles (1988), la facultad del intelecto piensa las formas en imágenes.

Por tanto, el acto descriptivo puede estar presente en la vida humana casi desde su inicio, cuando el hombre empieza a identificar objetos y a esbozar sus primeras palabras; y, necesariamente, debe continuar su presencia en todas sus etapas posteriores para poder realizar otros actos intelectivos, como el del juicio o la valoración. De esta consideración se llega a la importancia de la comprensión óptima para que pueda realizarse ese proceso de discriminación ante el fuerte impacto que se recibe de múltiples estímulos en la sociedad actual. El poder discriminar lo importante proviene de una óptima percepción de la realidad circundante. Esto se encuentra relacionado con el primer problema planteado, ya que ambos son de tipo cognitivo. La solución pasa por una misma propuesta: proporcionar instrumentos para mejorar el proceso perceptivo de los jóvenes, la que hemos llamado didáctica de las preguntas.

De nuevo, los aspectos referidos a la didáctica se plantearán en los capítulos concernientes a la misma; a continuación, resta un ámbito de la Psicología por tratar, la Psicología escolar, y con ella se abordará el tema de la descripción de una forma muy próxima a la Didáctica, por lo que el apartado comienza aclarando qué tiene de específico y distinto la Psicología de la educación escolar (tanto el punto 1.4.1.1, como el punto 1.4.1.2, tratan de este asunto).

1.4. Fundamentos desde la Psicología de la educación escolar.

1.4.1. Delimitación del ámbito de la Psicología de la educación escolar.

1.4.1.1. Origen de una ciencia entre la Psicología y la educación.

La Psicología y la Educación tienen un amplio campo de estudio de forma independiente, pero entre ellas surge una dependencia recíproca cuando se trata de investigar sobre las prácticas educativas. Al igual que las prácticas educativas necesitan ser fundamentadas por la investigación psicológica, esta –referida a la educación– necesita comprobar sus investigaciones teóricas en las prácticas escolares. La Psicología de la educación intenta ser el vínculo que une a ambos campos, en esta relación recíproca, constituida por teorías e investigaciones acerca de cómo mejorar el aprendizaje humano mediante la práctica educativa, y de cómo mejorar las prácticas educativas para conseguir tal aprendizaje.

La Psicología de la educación a veces se ha confundido con la Psicología de la instrucción, sin embargo, hay que diferenciar a ambas. La Psicología de la instrucción nace en los años 60 en EE. UU., tal y como defienden Genovard y Gotzens (1990) en su

obra homóloga *Psicología de la instrucción*. Surge por el interés social de mejorar el sistema educativo. Se unen una serie de psicólogos a unos educadores, que solicitaban realizar investigaciones en el aula. Los psicólogos, por su parte, encontraban en estas aplicaciones educativas una fuente de análisis para sus trabajos. Sin embargo, fuera de los límites de EE UU, su consolidación como ciencia independiente de la Psicología de la educación, de la cual deriva, es difícil de establecer. El propio César Coll, el cual realiza la labor de compilador de una obra tres volúmenes, *Desarrollo psicológico y educación*, junto con Marchesi y Palacios, en 1990, titulan el segundo volumen: *Psicología de la educación escolar*. Sin embargo, en 1999, Coll coordina la publicación *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, en la que se puede comprobar que utiliza el término “instrucción”. Y, en la segunda edición revisada de esa primera obra de tres volúmenes¹⁷, Coll (2014: 50) declara abiertamente:

En nuestra opinión, sin embargo, ambas expresiones –psicología de la instrucción y psicología de la educación escolar– pueden ser utilizadas como sinónimos, interpretando, por una parte, que el término “instrucción” designa cualquier tipo de cambio que se produce en los alumnos como resultado de la influencia educativa ejercida en o desde el contexto escolar, y por otra, que la naturaleza de estos cambios no son solo cognitivos ni se pueden explicar únicamente desde un enfoque cognitivo.

En la línea de investigación estadounidense, sin embargo, la distinción se encuentra bien marcada. Mayer (1992) explica que la historia de la Psicología de la educación comenzó a finales del siglo XIX, en el momento histórico en el que los educadores se encontraban ante la tarea de responder a una sociedad que demandaba una educación universal y obligatoria. Los psicólogos de finales de siglo XIX y principios del siglo XX buscaron el lugar común para trabajar con los educadores. Excepto algunas voces que pedían cautela, como la citada al inicio del capítulo, del propio James, había una mentalidad optimista en la que se veía posible que la investigación psicológica mejorara la práctica educativa. Sin embargo, hacia mediados del siglo XX, se instaló una mentalidad de fracaso, de llegar a una especie de “calle sin salida en la cual psicología y educación no se encuentran” (Mayer, 2002: 8), que acabó

¹⁷ En la Presentación a esta 2ª edición de 2001, los autores consideran que no se trata de una actualización, sino que más bien consiste en una nueva elaboración.

marcando a toda una generación de psicólogos que asumieron una actitud de renuncia a las pretensiones con las que surgió la Psicología de la educación. El principal problema de esta nueva mentalidad era la falta de explicaciones teóricas coherentes que declararan cómo aprendían los alumnos. Entre otras causas, se debía a que, al trabajar aspectos concretos cercanos a la realidad, no conseguían realizar aportaciones válidas y universales para la ciencia, por lo que perdieron la fe en su eficacia. No fue hasta el final de la década de los 50 y el principio de la década de los 60 cuando comenzaron de nuevo a creerse la conveniencia de estudiar desde la psicología cómo mejorar la educación. El nuevo optimismo pudo deberse al propio desarrollo de los métodos científicos y a la consideración de la validez que estos proporcionan en el mundo de la ciencia. Así, la Psicología de la educación volvió a creer en la posibilidad de orientar la práctica educativa con teorías científicas, como, de hecho, ya practica en la práctica educativa –valga la redundancia–.

Por tanto, a pesar de la negación de muchos psicólogos acerca de que la Psicología de la Educación tenga validez científica, entre ellos el propio fundador de la Psicología moderna –como se ha señalado anteriormente–, hoy es considerada como tal, con sus múltiples métodos de estudio y sus objetivos diferenciados de otras ciencias colindantes.

1.4.1.2. Definición y objeto de estudio de la Psicología de la educación.

Según Mialaret (1977), la educación es el proceso que se efectúa sobre alguien con el fin de modificar su comportamiento, por lo que este autor denomina a la Psicología de la educación como la *Pedagopsicología*. Para Mialaret, la Psicología de la educación es una disciplina científica original, cuyos objetivos difieren de los objetivos tanto de la Pedagogía como de la Psicología.

Mayer (2002: 4) define Psicología educativa como “una rama de la psicología que trata sobre cómo el entorno y las características del aprendiz tienen relación con el desarrollo cognitivo que se produce en el alumno”. En esta definición se observan tres elementos irrenunciables:

1. La psicología educativa es una ciencia, es decir, una rama de la psicología.
2. La psicología educativa investiga la manipulación del entorno por parte del profesor.
3. La psicología educativa investiga los cambios resultantes en los procesos cognitivos del aprendiz y en sus estructuras de conocimiento.

La manipulación que el profesor hace del entorno remite al proceso de enseñanza. Mientras que los cambios que se producen en la psique del aprendiz, hablan del proceso de aprendizaje.

Así, se entiende por enseñanza la construcción de un determinado entorno para el aprendiz por parte del profesor que fomente su aprendizaje. Y se entiende por aprendizaje los cambios de conocimiento que realiza el alumno desde su experiencia. Por tanto, la finalidad de la Psicología de la educación es estudiar los procesos de cambio siempre en relación a la intervención educativa. El objeto de estudio de la psicología educativa será tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje. Ambos procesos no podrán separarse y aparecerán siempre unidos dentro de un proceso más amplio, el proceso educativo.

Está claro que el binomio aprendizaje-enseñanza representa los dos polos de la investigación de la Psicología de la educación. El problema surge al identificar ambos polos de la investigación de la Psicología de la educación con una parte teórica y una parte práctica. De un lado, concebir las teorías sobre el aprendizaje como teorías descriptivas o explicativas; y de otro, entender los procedimientos o métodos de enseñanza como prescriptivos. Este segundo objeto de estudio se investiga desde las Didácticas, mientras que la investigación en Psicología de la educación se sitúa siempre en el ámbito de los procesos psicológicos relacionados, tanto con la enseñanza, como con el aprendizaje, no únicamente con el aprendizaje. Posiblemente, de esta confusión también se originó la confusión inicial con la Psicología de la instrucción, ya que hubo que establecer el ámbito de esta nueva ciencia, enmarcada en la Psicología de la educación, para diferenciarla de la psicología aplicada o de las didácticas. Resnick (1981, cit. por Coll, 2014: 35) describe muy bien cómo fue el proceso:

A la psicología de la instrucción le ha pasado algo interesante. Ha llegado a formar parte de la corriente principal de investigación sobre la cognición humana, el aprendizaje y el desarrollo. Durante unos veinte años ha aumentado de forma gradual el número de psicólogos que dedican su atención a cuestiones relevantes para la instrucción. En los últimos cinco años, este aumento se ha acelerado, de forma que ahora es difícil trazar una línea clara de separación entre la psicología de la instrucción y el cuerpo principal de investigación básica sobre procesos cognitivos complejos. La psicología de la instrucción ya no es psicología básica aplicada a la educación. Es fundamentalmente investigación sobre los procesos de instrucción y aprendizaje.

En la actualidad, ambas ciencias han tenido un gran desarrollo, por lo que la Psicología de la educación abarca los procesos de aprendizaje en distintos contextos, mientras que la Psicología de la instrucción, como parte esencial de la amplia área de la Psicología de la educación, “se refiere al aprendizaje que se produce en contextos formales, es decir, en la escuela, en relación a las materias escolares” (Trianes y Gallardo, 1998: 29). Este apartado finaliza con la prospección que realizan Casanova y Berliner (1997: 73, 75) sobre los estudios de la Psicología de la educación en la actualidad:

Parece que la meta de la psicología de la educación, para su segundo siglo, es conocer a los educadores tal como son, en el contexto en el que trabajan, a través de las múltiples lentes proporcionadas ahora por la ciencia psicológica. Si tiene éxito, los psicólogos de la educación aumentarán su comprensión sobre los docentes y los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, el contexto social y el currículum, en los entornos escolares reales. Éste sería un logro no poco ambicioso [...]. Predecimos un estrechamiento de la separación entre investigación y práctica, en parte, tal como hemos argumentado anteriormente, debido a la ascendencia del paradigma cualitativo y la perspectiva de los teóricos críticos.

1.4.1.3. Contenidos de la Psicología de la educación en situación escolar.

Una vez aclarado el concepto de Psicología de la educación, así como los objetivos que esta ciencia persigue, se aborda a continuación la delimitación de los contenidos de la disciplina.

Mayor (1985: 23), en el capítulo inicial homónimo de *Psicología de la educación* (1985), tras explicar la problemática de esta ciencia, explicita que los contenidos de la misma se relacionan con dos grandes tópicos: “los procesos conductuales de los sujetos de la educación (en cuanto variables –condiciones y objetivos–) y el proceso educativo con sus contextos, sus modalidades y sus variables”.

Por tanto, concurren dos grandes bloques de contenidos en la Psicología de la educación:

- Los contenidos relacionados con los procesos que se producen en las personas, como resultado de su participación en la práctica educativa. Se refieren exactamente a los cambios relacionados con los procesos de aprendizaje, desarrollo y socialización. De esta manera, los núcleos importantes de este bloque son, entre otros: la naturaleza de los cambios, las teorías y los modelos que explican tales cambios, las relaciones que se establecen entre las distintas dimensiones implicadas, etc.

– Los factores, las variables y las dimensiones que intervienen en las situaciones educativas que se vinculan de alguna manera con tales procesos de cambio. Estos factores ayudan a explicar las características del aprendizaje. Este bloque es el más difícil de determinar, ya que existe una gran cantidad de contextos susceptibles de poder ser estudiados (según la concepción amplia presentada de Psicología de la educación). También por la clásica distinción que se realiza entre los factores que afectan a los alumnos. Se distinguen los factores internos (capacidad intelectual, experiencias y conocimientos previos, etc.) de los factores externos (características del profesor, metodología de enseñanza, etc.). Esta ruptura clásica, que a nivel teórico se puede delimitar sin problemas como parte de la Psicología de la educación, se pone en cuestión cuando se analiza en la práctica, pues comienzan las dudas de si es un tema que deba tratar la Psicología de la educación u otras ciencias, como las disciplinas aplicadas o las Didácticas.

En este trabajo, el interés por la Psicología de la educación nace de un intento por comprender los procesos de la enseñanza y el aprendizaje desde el ámbito de la Psicología. Aunque en los capítulos 3, 4 y 5, se adopte la perspectiva de las Didácticas específicas, ahora interesa revisar cómo se entiende el proceso de aprendizaje, en general, y qué se entiende por la enseñanza de los procesos y de las estrategias, en particular.

1.4.2. El proceso de aprendizaje desde el modelo constructivista.

1.4.2.1. Aclaraciones epistemológicas.

Hoy en día se puede encontrar el término constructivista utilizado de formas muy diversas tanto en el ámbito psicológico como en el educativo, sirva a modo de ejemplo: actividad constructivista, desarrollo del pensamiento constructivista, etc. La confusión inicial proviene de la gran cantidad de autores que han creado teorías y modelos propios que tratan sobre aspectos distintos pero que tienen el planteamiento constructivista en común. La idea más general que comparten las diversas ramificaciones del modelo constructivista consiste en defender que el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una acción mental constructiva, en la que el sujeto juega un papel importante en relación al objeto de conocimiento. Pero en este segundo punto, especialmente, empiezan a originarse las más variadas teorías y modelos, pues para

muchos autores cobrará una especial importancia la relación del sujeto con el medio social, no únicamente con el objeto.

La misma dificultad actual que hay para establecer un corpus de todas las teorías y modelos que siguen una perspectiva constructivista, es la que existe para establecer cuáles son las bases de esta corriente. Coll (2014) cifra en cinco las fuentes teóricas sobre las que se ha elaborado la concepción constructivista: teoría genética del desarrollo intelectual (Piaget); teorías del procesamiento de la información (Escuela de la Gestalt); elaboraciones teóricas sobre los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del aprendizaje escolar; teoría del aprendizaje significativo y de la asimilación (Ausubel); y teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (Vigotsky y Bruner). Interesa destacar tres de ellas por las orientaciones que aportan para el desarrollo de la propuesta del tratamiento de la descripción: el modelo genético-cognitivo (Piaget), la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel) y la teoría de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky).

Antes de empezar a desarrollar cada una de ellas, conviene insistir en que existe una gran cantidad de modelos sobre el aprendizaje estudiados en la Psicología de la educación que no se expondrán en el presente trabajo, a pesar de que todos ellos aporten ideas relevantes para esta investigación. Entre otros, sería conveniente la revisión de los modelos de aprendizaje conductistas y cognitivistas de forma completa, pues es importante considerarlos para comprender y explicar las variables psicológicas que intervienen en los contextos educativos, así como para diseñar procedimientos y técnicas de intervención eficaces (García García, 1985a). De esta manera, para la propuesta particular que se realice del tratamiento de la descripción, se tendrán presentes a pesar de que su exhaustiva revisión teórica no sea realizada en este trabajo.

1.4.2.2. Teorías sobre el aprendizaje en la descripción.

1.4.2.2.1. Teoría genética-cognitiva del desarrollo intelectual.

La teoría del desarrollo cognitivo del sujeto importa ahora por su aplicación a la enseñanza. Como es sabido, Piaget se interesó por cuestiones epistemológicas, ya que, tras sufrir dos crisis intelectuales¹⁸ en las que se cuestionaba por el origen y desarrollo de la inteligencia humana, buscó la fundamentación biológica apoyándose en su

¹⁸ Las crisis intelectuales que sufrió Piaget en su juventud, narradas por él mismo en su obra *Sabiduría e ilusiones de la filosofía* (1970), fueron distintas: una de carácter religioso y otra de carácter filosófico; pero ambas con una misma inquietud: el problema del conocimiento.

formación previa¹⁹. Pretendía elaborar una epistemología sobre el conocimiento humano mediante una investigación científica. Curiosamente, aunque sus objetivos no tenían relación con la práctica educativa (solo dos de sus libros tardíos abordan aspectos pedagógicos²⁰), ha sido considerado por muchos como uno de los psicólogos más influyentes en el siglo XX. No se exponen las causas de esta gran eclosión de las teorías piagetianas²¹, sin embargo sí interesa revisar nociones de la psicología genética de Piaget que sirven de fundamento para otras teorías relevantes y fundamentales para abordar una enseñanza desde una perspectiva constructivista, como son las que se tratan posteriormente: la teoría del aprendizaje verbal significativo (Ausubel), y la teoría de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky).

La teoría piagetina, en lo relativo al proceso de aprendizaje, defiende que el conocimiento es el resultado de un proceso en construcción. Si se considera que el conocimiento se construye, se ha de considerar el acto de conocer como una actividad en la que el sujeto se apropia progresivamente del objeto. Piaget defendía que el sujeto asimila las estructuras del objeto al mismo tiempo que las características del objeto se acomodan a las características cognitivas del sujeto. Por tanto, el conocimiento surge de la interacción entre los esquemas cognitivos del sujeto y las propiedades del objeto.

Si bien no se va a repetir en este apartado su teoría sobre el desarrollo cognitivo, sí van a tratarse aspectos colaterales de la misma que inciden en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar. Se presentan los factores que permiten el desarrollo cognitivo, así como los principios sobre los que se fundamenta una enseñanza entendida como construcción de conocimientos.

Los factores que inciden en el desarrollo cognitivo, permitiendo que el sujeto aumente su capacidad de desarrollo intelectual, han sido expuestos por Barca Lozano et al. (1996: 81)²²:

¹⁹ También, en este punto hay que recordar que Piaget era biólogo, y que se doctoró en 1918, en la Universidad de Neuchâtel, con la tesis sobre los moluscos de Vallais. A raíz de la inquietud que surgió en el por la evolución de la naturaleza, en ese mismo año, Piaget se trasladó a Zurich para comenzar estudios de psicología.

²⁰ Los dos libros son: *Psicología y pedagogía* (1972) y *A dónde va la educación* (1974).

²¹ Se pueden ver en Coll y Martí (2014) quienes analizan los factores que intervinieron para que se produzca tal repercusión (ver apartado 3. La perspectiva pedagógica, del capítulo 2. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genética-cognitiva del aprendizaje, de Coll y Martí, 2014: 80-88).

²² El autor cita dos libros de Piaget en los cuales se basa para hacer un resumen de estos factores: *Psicología de la inteligencia* (1975a) e *Introducción a la epistemología genética* (3 vols.) (1975b).

- a) *Procesos de asimilación-acomodación*: por la asimilación recibimos un nuevo conocimiento, y por la acomodación tratamos de adaptar y ajustar la estructura cognitiva que poseemos a los nuevos datos, aprendizajes, y a las nuevas informaciones y esquemas que acabamos de adquirir [...].
- b) *Procesos de equilibración-desequilibración*: la nueva información adquirida produce en el sujeto un desequilibrio conceptual y trata de conseguir un nuevo equilibrio, integrando la nueva información en su estructura conceptual. El cambio y la estabilidad interaccionan entre sí.
- c) *El sujeto como agente de su propio desarrollo*: debemos decir que el niño es la causa principal de su propio desarrollo. Recordar que el profesor dirige y facilita, por la mediación, el desarrollo de los alumnos, pero no olvida que su aprendizaje es constructivo (lo construye cada alumno dependiendo de sus preferencias e intereses), en todo caso, desde su propia realidad personal en interacción constante con su medio.
- d) *Experiencia física y conocimiento*: todos los alumnos poseen experiencias de conocimiento del mundo físico. Los objetos y las realidades próximas al alumno tienen una serie de cualidades morfológicas y estructurales que nos permiten hablar de un conocimiento físico (son pesados, tienen color, tamaño, longitud, volumen, experimentan con las cosas...). Estas experiencias son las que llevarán al alumno hacia el descubrimiento de las características físicas del mundo, sobre el peso, la forma, el tipo de movimiento, el grosor, las cantidades, distancias, cuál es su causa... Al actuar sobre los objetos se utiliza una abstracción simple (buscamos abstraer de nuestras acciones y coordinaciones sobre los objetos, los principios generales sobre el mundo).
- e) *Procesos de disonancia/discrepancia*: [...] el aprendizaje se produce en situaciones en las que es preciso que diferentes elementos que integran los contenidos difieran en algunos aspectos siempre de los contenidos que se aprenden en las situaciones anteriores. De esta manera es posible asimilar a sus propios esquemas los datos parciales o totales de los nuevos contenidos y acomodarlos a sus propios esquemas, con lo cual se produce la matización, el enriquecimiento, el progreso, el cambio, la ampliación y/o complejidad de los mismos.

Todos estos factores intervienen en el aprendizaje. Los educadores deben tener presente todos ellos en su tarea de enseñanza. El paso de un estado de menor conocimiento a otro estado de un conocimiento más avanzado ofrece múltiples sugerencias para la enseñanza. Se podrían formular como principios, en los cuales se debe basar toda enseñanza que conciba al individuo como un constructor de conocimientos:

- el aprendizaje escolar no consiste en una recepción pasiva del conocimiento, sino en un proceso activo de elaboración del mismo;
- los errores de comprensión provocados por las asimilaciones incompletas o incorrectas del contenido, son peldaños necesarios para el proceso activo de elaboración de conocimientos;

- la enseñanza debe favorecer las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que aumentarán sus conocimientos;
- el estudiante construye el conocimiento a través de las acciones efectivas o mentales que realiza sobre el contenido de aprendizaje.

Estos principios se consideran constructivistas, pero se limitan a las ideas que se derivan de la teoría de Piaget desde la perspectiva restrictiva del individuo²³. Para obtener una visión algo más amplia del enfoque constructivista, se exponen a continuación otros referentes teóricos de la concepción constructivista: la teoría del aprendizaje significativo y la teoría sociocultural del desarrollo.

1.4.2.2.2. Teoría del aprendizaje significativo.

La teoría del aprendizaje significativo estudia directamente los procesos de aprendizaje. Esta teoría –además de ser fundamental para el enfoque constructivista– participa de la explicación del modelo cognitivo, en la medida en que concibe al alumno como protagonista del aprendizaje y a su mente como el lugar en el que se construyen esos conocimientos. La actividad mental consiste en recuperar y movilizar los conocimientos previos que posee para darles una nueva significación. La significatividad del aprendizaje viene marcada por las relaciones que se establecen entre el contenido, el aprendiz y la intervención del profesor, pues es el encargado de presentar esos conocimientos de manera significativa. La dificultad se encuentra en cómo conseguir que los contenidos sean significativos para los alumnos. Por tanto, se plantea desde el ángulo de la instrucción: cómo conseguir que las condiciones que cree el profesor faciliten la construcción de un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Si bien sería conveniente revisar las condiciones que se requieren para que haya un aprendizaje significativo, así como las clases de aprendizaje significativo, esta teoría es sobradamente conocida y su revisión puede encontrarse en las obras clásicas de los autores de referencia como: Ausubel (1963, 1976), su revisión con Novak y Hanesian (1983), y Novak (1998); así como en múltiples estudios que las presentan: Martí y Solé (2014), Trianes y Gallardo (1998), entre otros. Por otro lado, se pueden encontrar

²³ La teoría de Piaget ha recibido el nombre de constructivismo psicológico o individual, por la importancia que otorga al estudio del sujeto. Algunos psicólogos educativos y psicólogos del desarrollo han llamado al constructivismo de Piaget “constructivismo de la primera ola”, o simplemente “constructivismo”, diferenciándolo de “constructivismo social”, o “constructivismo de la segunda ola” (ambos referidos al camino abierto por Vigotsky).

teorías que se han derivado de esta teoría y que resultan relevantes para la propuesta sobre el tratamiento didáctico de la descripción, en concreto: los organizadores previos y los mapas conceptuales. Tampoco van a exponerse en este trabajo pero se remite a dos estudios que servirán para el trazado de la propuesta sobre la descripción: Trianes y Gallardo (1998) y Álvarez Orellana (2007).

Entre las limitaciones que presenta la teoría del aprendizaje significativo en el ámbito escolar, se encuentra el que no considera otros aspectos educativos importantes como los procedimientos y las actitudes, ya que solo incluye los conceptos. De este modo, no aborda cómo el aprendiz construye sus conocimientos mediante los procedimientos y las actitudes. El tratamiento de los procedimientos interesa de forma especial para la propuesta del presente trabajo, por lo que esta cuestión se trata en el apartado 1.4.3.

1.4.2.2.3. Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje.

La teoría de la zona de desarrollo próximo o potencial se encuentra formulada en los principios de Vigotsky (2012). La zona de desarrollo próximo consiste en el nivel que puede alcanzar un sujeto con la ayuda de los demás. Toda persona puede resolver problemas de manera individual, y a la vez manifiesta la capacidad de solucionar problemas más complejos con la ayuda de otras personas. De esta manera, Vigotsky concreta algo que para él era fundamental: el desarrollo de la persona se produce inexorablemente unido a la sociedad en la que se desenvuelve.

El sujeto que aprende es concebido por Vigotsky como un solucionador de problemas activo y constructivo. Otra idea básica consiste en que la actividad será la que necesariamente favorezca que el sujeto asimile nuevos conocimientos. Por todo ello, las actividades del individuo en interacción con la sociedad tendrán un papel decisivo en el aprendizaje.

Vigotsky defiende que la única buena enseñanza es aquella que se adelanta al desarrollo, puesto que parte de la idea de que el proceso del desarrollo no coincide con el del aprendizaje. El desarrollo se sitúa en una posición posterior al aprendizaje, el cual es el motor para desarrollar las capacidades de los individuos. Este motor se configura a través del contacto social. Resultan, por tanto, dos niveles en el aprendizaje:

- Nivel o zona de desarrollo potencial: lo que el sujeto realiza con la mediación del adulto.

- Nivel efectivo: lo que el sujeto logra hacer de forma autónoma.

Por tanto, su teoría pone en evidencia la necesidad de estudiar las acciones de los profesores como facilitadoras externas del proceso interno del aprendizaje de los alumnos. Vigotsky reclama un mayor estudio de la labor del docente mediante dos peticiones que dirige a los agentes del proceso de enseñanza:

- La instrucción debe ser prospectiva, esto es, debe enfocarse desde el nivel de desarrollo potencial del alumno, siempre desde una fase superior.
- Lo que el alumno consigue mediante un trabajo cooperativo podrá realizarlo posteriormente de una forma autónoma.

Estos serán principios importantes que ayudarán al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo por la idea de cómo planificar los contenidos que se les requerirán a los alumnos, sino también por la metodología que propone de trabajo cooperativo.

1.4.2.3. Aportaciones generales de la concepción constructivista.

A lo largo de este trabajo se hará referencia a la necesidad de un cambio de enfoque en la escuela española. El cambio tiene que partir de un enfoque constructivista, a pesar de que este también presente limitaciones –posteriormente serán tratadas en el punto 1.4.2.4–. Ahora, sin embargo, es el momento de enunciar unos principios sobre los que debería asentarse una educación pensada para este siglo, como se exponía en la introducción de este capítulo la nueva época de la sociedad del conocimiento.

Son tres las grandes ideas que ofrecen una visión completa del enfoque constructivista. No se ha señalado todavía que el peso de la postura constructivista, en su fase más desarrollada, fue conducido por Bruner, cuya longeva vida le ha permitido desarrollar aquellos principios que Vigotsky, por su breve vida, no pudo desarrollar. Los principios que se pueden encontrar, por tanto, fundamentalmente desarrollados por Bruner son los que se enuncian a continuación.

La primera gran idea que aporta esta visión completa del constructivismo consiste en que el proceso mediante el cual las personas llegan a incorporarse a una sociedad y a una cultura pasa necesariamente por un desarrollo en paralelo del proceso personal y del proceso de socialización. Se puede afirmar que se llega a ser quien es, de

forma idiosincrásica, al incorporarse a una matriz social y cultural que permite el desarrollo pleno como miembro de una sociedad y de una cultura.

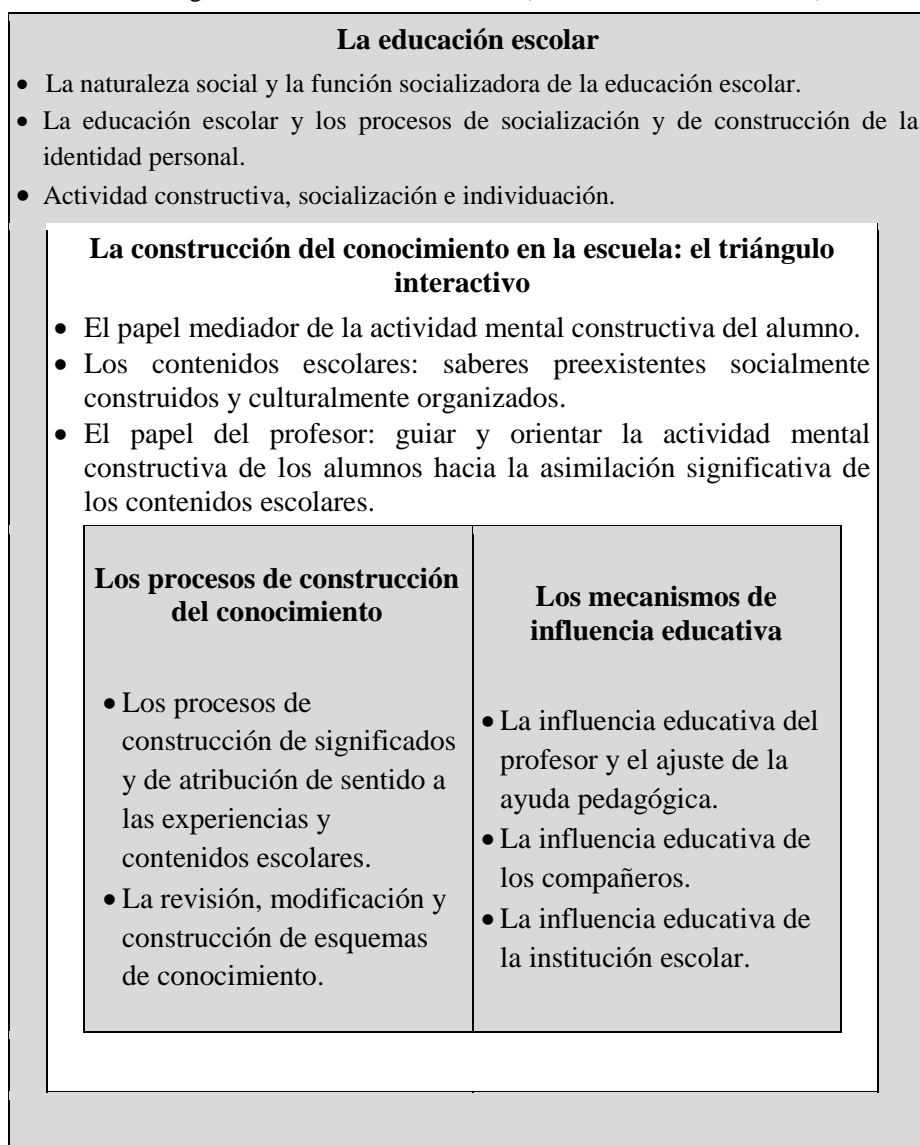
La segunda gran aportación del enfoque constructivista se trata de destacar todo lo que conlleva que la construcción del conocimiento se realice en el contexto escolar. La existencia de una macroestructura escolar revela dos grandes ejes en su constitución y funcionamiento que singularizan la enseñanza y el aprendizaje: el lugar físico es un centro educativo que propicia una serie de prácticas diferentes a otras posibles acciones educativas. La acción educativa se encuentra en los límites de la planificación escolar, la normativa legal y curricular. Y el otro componente clave es la figura del profesor como agente educador, también con rasgos diferentes a cualquier otro agente educativo que actúe fuera del ámbito educativo. Ambos elementos destacables tienen en común la intencionalidad de su enseñanza, ya que se encuentra debidamente planificada y estructurada.

En este marco específico educativo, el aprendizaje escolar se producirá como resultado de la interacción entre el elemento "profesor", con todo lo que implica de saber institucional, el elemento "contenidos", el cual se refiere al objeto de enseñanza, y el elemento "alumno", quien es el que debe realizar el aprendizaje. La conjunción de los tres vértices formará el conocido triángulo educativo²⁴, en el cual los tres vértices han de tener un papel activo y equivalente, de manera que ninguno prevalezca sobre el resto (véase la Figura 1.1).

Por último, falta un comentario acerca de los procesos psicológicos que intervienen en este enfoque. Como se ha visto anteriormente, se nutren de hasta cinco teorías generales, por lo que resumir los principios que tienen que ver con este último énfasis que realiza el enfoque constructivista en las teorías psicológicas resulta especialmente arduo. Ya se ha señalado más arriba como el detonante consiste en defender que el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una acción mental constructiva. Es a ello a lo que se remite para finalizar la explicación de las aportaciones realizadas por el constructivismo a la enseñanza.

²⁴ Teoría formulada por Chevallard (1997) para la didáctica de las matemáticas.

Figura 1.1. La educación escolar (tomado de Coll, 2014: 174).



1.4.2.4. Limitaciones de la concepción constructivista.

A pesar de que el enfoque constructivista parece abarcar todos los ámbitos y ser una superación de todas las deficiencias que hasta ahora se habían tomado como modelo en la educación escolar, aún se le encuentra un talón de Aquiles. Las posturas más críticas cargan las tintas en la excesiva fundamentación psicologicista, a pesar de que la propia teoría formule como algo fundamental el aspecto sociocultural de la educación. Posiblemente, esto se deba a su novedad y a la falta de incidencia en estudios que demuestren la importancia de este ámbito, así como en la falta de puesta en práctica en las aulas, salvo excepciones, y en una puesta en práctica algo apresurada sin tener evidencias de su efectividad.

Por otro lado, si se destacaba al principio la importancia de una sociedad en la que se tiene como objeto de la educación formar ciudadanos competentes, siendo el desarrollo de las competencias el interés fundamental en las escuelas más renovadoras, se observa que, en este sentido, el enfoque constructivista aún carece del desarrollo de este componente y se centra en exceso en los contenidos conceptuales. De esta manera, se hace necesario seguir desarrollando este aparato sociocultural y psicoeducativo que se ha creado con un enfoque constructivista, y no dejar de elaborar propuestas que afecten a otras fuentes disciplinares, como las didácticas específicas, entre otras.

Este estudio pretende formular una propuesta que desarrolle precisamente este enfoque, ya que se observa una amplia carencia de propuestas constructivistas en la ESO, y mucho más aún, que desarrollen aspectos curriculares de forma interdisciplinar.

1.4.3. Procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar.

1.4.3.1. Origen del interés por el saber práctico.

La obra *The concept of mind* (1949), de Ryle, a pesar de que tiene por objetivo defender la unicidad del ser humano —frente a las posturas que defienden el racionalismo dualista cartesiano—, presenta la inteligencia y la acción como dos manifestaciones inseparables del comportamiento humano. De este modo, define que hay una única actividad en el ser humano que dirige sus movimientos según lo que está pensando; así, comportarse inteligentemente es hacer una sola cosa, no dos. Esta consideración sobre la mente le lleva a postular que se pueden diferenciar tipos de saberes, pero que el saber es solo uno. Diferencia el saber qué (*knowing that*) del saber cómo (*knowing how*). Surge de esta manera la idea de acometer el *how*, la cual empieza a tener un gran interés en los estudios de la educación desde los años 40.

Ausubel (1976) establece una manera de clasificar las variables que afectan al aprendizaje escolar, aceptada por la mayoría de psicólogos de la educación. Las divide en categorías intrapersonales (factores internos del alumno) y situacionales (factores de la situación del alumno). En las categorías intrapersonales incluye: variables cognoscitivas (entre las que se incluyen los conocimientos previos), etapa del desarrollo intelectual, capacidad intelectual, factores de motivación y actitudinales, y factores de la personalidad. Entre las categorías situacionales contiene las referidas a la programación (distribución, frecuencia...), materiales de enseñanza (lógica interna, secuenciación...), grupo y atmósfera social, profesor (conocimientos de la materia, competencia

pedagógica...). El autor se detiene en la descripción de los factores externos mientras que las habilidades internas del sujeto apenas quedan reflejadas en esta clasificación. Únicamente en la definición que realiza de capacidad intelectual, Ausubel (1976: 43) manifiesta la importancia de los factores internos, en los siguientes términos:

El grado relativo de aptitud escolar general del individuo (la inteligencia general o el grado de agudeza), y su posición relativa respecto de capacidades cognitivas específicas, más diferenciadas o especializadas. Lo bien que un alumno aprenda un tema de ciencias, matemáticas o literatura, dependerá obviamente de su inteligencia general, sus capacidades verbales y cuantitativas, y su habilidad para resolver problemas.

La teoría del Control Adaptativo del Comportamiento (*Adaptive Control of Thought, ACT*) de Anderson (1983) también marcará una distinción fundamental para seguir ampliando esa línea de investigación sobre la práctica. Se trata de una teoría de aprendizaje computacional que se ocupa de la adquisición de conceptos. Sin embargo, lo que interesa ahora es la distinción entre conocimiento declarativo (*saber qué*) y conocimiento procedimental o procedural (*saber cómo*). Según Anderson (1983), este último conocimiento solo se da al ejecutar una habilidad, y se aprende haciendo. Además, desde la Psicología cognitiva se ha estudiado cómo es un saber que se aprende gradualmente y se procesa de forma automática (De Vega, 1985).

Estas consideraciones ponen de manifiesto el reciente interés por el cómo aprender. Podría decirse que se ha focalizado tanto el aprendizaje en este factor que es como si se hubiera descubierto la existencia de vida en un planeta, pues, previamente, no se concebía que pudiera tener vida, aunque se conociera la existencia del planeta. Es decir, se conocía la existencia de las habilidades, pero no se sabía que su desarrollo fuera tan significativo para el aprendizaje. Ahora bien, los procedimientos, los procesos y las estrategias no son los que permiten la movilidad dentro del sistema, ni los que aseguran que se produzca el aprendizaje, ni son el objetivo de la enseñanza; simplemente, son un componente más dentro de este universo de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, dada su notable eclosión, parece que se asiste a lo que McLuhan (2001) aplica a los medios de comunicación: “el medio es el mensaje”, en este caso, “el medio es el procedimiento”, la importancia que se le otorga a los aspectos procedimentales los convierten en el fin de la enseñanza; sin embargo, no es

conveniente hacer un giro copernicano en la enseñanza, ya que no todo gira alrededor de ellos, como tampoco todo gira en torno a los contenidos. Es cierto que no se puede perder de vista su importancia, pero creer que el procedimiento es el fin, lleva al mismo error al que ha llevado creer que el contenido es el fin. El fin siempre deben ser los objetivos, es decir, las intenciones y las finalidades que se persiguen en la formación completa del alumnado; los contenidos y los procedimientos no dejan de ser únicamente los medios necesarios para alcanzarlos.

Por tanto, en esta parte de la tesis, se trata de analizar los factores internos a los que hacía referencia Ausubel (1976), en concreto, los factores estratégicos dentro de la capacidad intelectual de cada sujeto. Desde la perspectiva de que las estrategias permiten desarrollar la capacidad de describir que tiene todo sujeto, interesa especialmente definir qué se entiende por estrategias, así como por todos los términos relacionados con estas. La aclaración de estos términos permitirá desarrollar el objetivo final de este capítulo, que consiste en establecer una tipología de estrategias descriptivas que posibiliten trabajar la descripción de acuerdo a los procesos que se desarrollan durante su ejecución.

1.4.3.2. Conceptos de procedimiento, proceso, destreza y habilidad.

Desde que la UNESCO, en los años 80, marcó nuevas orientaciones en la enseñanza, sobre los contenidos de carácter práctico que debían impartirse, los distintos países europeos comenzaron a introducir tales términos en sus leyes de educación. Y, consecuentemente, empezaron a aparecer las investigaciones sobre tales conceptos²⁵.

“Aprender a aprender” podría ser el lema que unificó las nuevas concepciones de la enseñanza. Uno de principios que inspiran la Reforma se muestra en el propio texto legislativo: “el desafío más inmediato para los sistemas educativos es enseñar a niños y jóvenes aquellos conocimientos o procesos que faciliten aprendizajes posteriores, mucho más que la acumulación y actualización de todos los contenidos de todos los segmentos del sistema” (Ministerio de Educación y Ciencia –MEC–, 1989: 190).

²⁵ García, Clemente y Pérez-Delgado (1992) hacen un estudio de la literatura publicada sobre las estrategias de aprendizaje a través de la *Psychological Literature (PsycLit)* en los últimos años. Los resultados que obtienen relatan que se produce una clara expansión de los mismos a partir de la segunda mitad de los ochenta. Sin embargo, se encuentran referencias aisladas desde finales de los años setenta. Además, señalan que los autores sobresalientes pertenecen al mundo anglosajón.

A continuación, se definen procedimiento, proceso, destreza y habilidad para tener una visión general de la terminología empleada en los últimos años, en relación con este énfasis en el carácter práctico de la enseñanza. Estas aclaraciones permitirán definir con mayor precisión qué se entiende por estrategia, y posibilitarán el desarrollo de una tipología de estrategias descriptivas que se consideran necesarias para aclarar en qué consiste la descripción desde un punto de vista psicológico.

- Procedimiento

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 2001), “procedimiento” significa “método de ejecutar algunas cosas”, y también remite a “acción de proceder”. “Proceder” ha adquirido dos formas homónimas, la primera proveniente del término latino *procedere*, la cual tiene expresiones sinónimas como: “venir de” o “continuar en”, etc. Y la segunda: “modo, forma y orden de portarse y gobernar alguien sus acciones bien o mal”. Este segundo significado se puede comprobar que se dice de una persona y que tiene el sema específico del “orden”.

La propuesta de la Reforma educativa española introduce el término de contenido procedimental, que supuso una novedad en el ámbito español entendido como (MEC, 1989: 41-42): “conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”. Y continúa más adelante:

En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de 'destrezas', 'técnicas', o 'estrategias', ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias en un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos de este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas relacionadas con contenidos concretos (*ibíd.*, 43).

El *Diseño Curricular Base* (DCB) incluye en los contenidos procedimentales un tipo de contenidos que también caben bajo la denominación de destrezas, técnicas o estrategias y se aclara que no debe confundirse un procedimiento con una metodología. Mientras que el procedimiento consiste en la destreza con la que se ayuda al alumno a construir el conocimiento, la metodología se corresponde con un modelo de enseñanza. El procedimiento se presenta como un contenido escolar, el cual es objeto de planificación e intervención educativa. Entre otras definiciones, se puede apreciar la

señalada en el propio Real Decreto 1345/1991, *de 6 de septiembre* (MEC, 1991: 30228)²⁶ los procedimientos son contenidos entendidos como “variedades del «saber hacer» teórico o práctico”.

En los años previos a la reforma, Coll (1987: 139) propone esta concepción de procedimiento:

Conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya un procedimiento, es necesario que esté orientado hacia una meta, y que las acciones o pasos se sucedan con un cierto orden. La complejidad de los procedimientos varía en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, del grado de libertad en el grado de sucesión de las acciones o pasos y de la naturaleza de la meta a cuya consecución se orientan. A menudo se utilizan los términos destreza, técnica, método o incluso estrategia como sinónimos de procedimiento.

La formulación de los objetivos terminales relativos a los procedimientos, es decir, los resultados que se esperan obtener en el proceso enseñanza-aprendizaje de procedimientos serán formulados mediante los verbos: “manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, recoger, representar, observar, experimentar, probar, elaborar, simular demostrar, reconstruir, planificar, ejecutar, componer, etc.” (Coll, 2002: 141-142).

Posteriormente, Valls (1993) define procedimiento como secuencias de actividades dirigidas a la conquista de un objetivo. Pero esta definición incluye secuencias de actividades de naturaleza diferente: desde el aprendizaje de la lectura de la escala de un mapa hasta el comentario de la importancia del clima para el tipo de vegetación en un territorio. Puesto que concibe el procedimiento también como un elemento de carácter amplio, propone una clasificación que se articula según los siguientes criterios:

1. Según el número de componentes: simples y complejos.
2. Según el grado de libertad y/o según la naturaleza de las acciones: motrices y cognitivos.
3. Según la naturaleza de la regla: algoritmos (determinados) y heurísticos (indeterminados).
4. Según el tipo de meta: particulares y generales.

²⁶ A pesar de que la tesis se sitúa en el marco legal de la LOE (Ley Orgánica de Educación), por estar esta ley vigente durante el periodo de investigación de la tesis; las referencias a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) se justifican porque aportan la información necesaria para comprender la terminología relacionada con el saber práctico.

Monereo (1994) parte de la consideración de los dos últimos criterios para establecer la definición de estrategia –la cual se trata de forma específica en el siguiente subapartado (1.4.3.3)–. En cuanto a los procedimientos, Monereo (1995) defiende que se pueden concebir desde dos perspectivas, según el tipo de meta al que se dirijan:

1ª Perspectiva psicopedagógica: aquella que entiende los procedimientos como habilidades generales del aprendizaje.

2ª Perspectiva disciplinar: desde el ámbito específico de la materia que se esté tratando, los procedimientos se conciben como habilidades para desarrollar los objetivos particulares de la disciplina concreta.

Pozo (1999), al intentar dar luz sobre la nueva nomenclatura utilizada en el currículo, explica que los contenidos procedimentales incluyen una nueva visión del aprendizaje más orientada hacia la práctica. Explica que estos contenidos, a diferencia de los conceptuales, implican saber hacer algo, no solo comprender algo. Además, en su concepción de los procedimientos, incluye desde las técnicas y las destrezas más simples, hasta las estrategias de aprendizajes más complejas; de esta manera, el procedimiento lo concibe como un elemento de carácter amplio y general.

Finalmente, se recoge la clasificación de los procedimientos realizada por Sánchez Ogallar (1999), la cual amplía la clasificación de Valls (1993) expuesta más arriba²⁷.

1. Según el tipo de metas. Se dividen en dos tipos:
 - De ejecución: se dirigen a la resolución de problemas específicos.
 - De elaboración: exigen la ejecución de distintas estrategias para la consecución de una actividad.
2. Según su grado de generalidad. Se clasifican, a su vez, en dos tipos:
 - Generales: se encuentran en cualquier materia del currículo.
 - Particulares: son propios del modo de proceder de cada área del currículo.
3. Según el componente necesario para su realización. Hay dos posibles tipos:
 - Motrices: se llevan a cabo mediante acciones observables o manipulables.

²⁷ Según los criterios que establece Sánchez Ogallar se ha clasificado el procedimiento de describir más adelante.

- Cognitivos: requieren principalmente de la actividad mental.

4. Según la naturaleza de su ejecución. Se dividen en dos:

- Algorítmicos: requieren unas acciones concretas, fijas e identificables.

- Heurísticos: demandan unas operaciones variables e interpretables. La determinación de las mismas se lleva a cabo por el sujeto que realiza la actividad.

5. Según su complejidad. Se clasifican en dos tipos:

- Simples: se secuencian en un número restringido de operaciones.

- Complejos: se realizan mediante un número amplio de operaciones, que, a su vez, requieren de otras acciones.

La contribución que ha supuesto la inclusión de los procedimientos en el currículo ha sido objeto de discusión por diversos autores. Amorós y Llorens (1989, cit. por Gómez, 2010: 45) señalan cómo antes de que se empleara el término procedimiento en los currículos, este ya se encontraba presente en los siguientes elementos:

a) Destrezas o habilidades (motrices, mentales, instrumentales), referidas a potencialidades más o menos permanentes en el grado de estimulación y desarrollo efectivo y que constituyen el sustrato básico de los procedimientos.

b) Técnicas o métodos (de laboratorio, de estudio, de lectura, de escritura...), referidas al conjunto de acciones ordenadas que se aprenden y se pueden memorizar, facilitando así el desarrollo de unos resultados correctos. Las técnicas, a su vez, se fundamentan en unas habilidades y favorecen su desarrollo.

c) Estrategias (de aprendizaje, cognitivas...). Son el grupo más complejo desde el punto de vista intelectual, ya que son las que nos permiten abordar la resolución de problemas.

Frente a esta postura, en la que los autores no perciben ningún cambio significativo respecto a los nuevos saberes prácticos que introduce el término "contenido procedimental" del currículo, Gómez (2010: 45) considera que sí se ha producido un cambio significativo:

La actual concepción de los procedimientos tiene un carácter más general. Todo procedimiento tiene un desarrollo temporal. Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Hacen referencia a actuaciones para solucionar problemas, alcanzar objetivos o metas, satisfacer propósitos y llegar a nuevos aprendizajes. Forman parte del currículo para que, una vez aprendidos de manera significativa, los alumnos sepan hacer cosas (leerlas, hacerlas funcionar, transformarlas, producirlas, medirlas, observarlas,

representarlas, organizarlas y elaborarlas...). Así, el reconocimiento de los procedimientos como contenidos del currículo supondría:

1. Reconocer la complejidad del saber.
2. Reconocer una intencionalidad educativa al "saber hacer", esto es, a la teoría unida a la práctica.
3. Usar las formas para conocer más cosas.
4. Reconocer la funcionalidad de los procedimientos como mediadores del aprendizaje.

Estas cuatro aportaciones de los procedimientos al currículo suponen un avance en la enseñanza instrumental que se pretende fomentar. Pese a la falta de unanimidad en cuanto a una enumeración de los procedimientos implicados en la enseñanza en Secundaria, la mejora de la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, puede considerarse como un logro en la reforma curricular. Hoy día, se admite que los procesos implicados en la acción de enseñar y de aprender necesitan ser estudiados para mejorar su efectividad, pues muchas veces los problemas de aprendizaje se deben a carencias en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

En cuanto a la concepción de los procedimientos que se adopta en este trabajo, como hacen la mayoría de autores, se conciben como un conjunto de acciones encaminadas al aprendizaje de un objetivo. Sin embargo, se encuentra una incongruencia en los planteamientos de la terminología que se defendían en su origen en el currículo: el "contenido procedimental" se formulaba con un componente "conceptual" que no le correspondía. La manera en la que se formulaban los contenidos procedimentales en el currículo fue utilizando un contenido conceptual al que se le añadía un elemento instrumental para convertirlo en procedimental, por ejemplo, si el contenido conceptual era: "Los relieves del territorio peninsular", el contenido procedimental se desarrollaba como: "La comunicación oral o escrita de los distintos relieves peninsulares". Los contenidos procedimentales no deberían formularse a partir de los conceptuales, sino que deberían formularse teniendo en cuenta los objetivos curriculares.

La problemática originada en los contenidos procedimentales proviene de la falta de comprensión acerca de en qué consisten los procedimientos desde una perspectiva disciplinar (Monereo, 1995). Mientras que se comprende con facilidad que los procedimientos son habilidades cognitivas que se requieren en todas las materias, no se diferencian tan simplemente los procedimientos propios de cada disciplina. La

solución para esta problemática consiste en considerar los objetivos específicos que se buscan con el aprendizaje de cada materia. La propuesta de este apartado se encamina a establecer unas *estrategias descriptivas* que se desarrollen en la materia de Geografía, por tanto, se pensará en aquellas estrategias que contribuyan a desarrollar los objetivos que se pretenden alcanzar en la materia en relación con la descripción. Sin embargo, no se ha de perder de vista que para el tratamiento de los procedimientos y, consecuentemente, para el de las estrategias se adopta una visión psicopedagógica (Monereo, 1995). Esta visión se caracteriza por su naturaleza cognitiva, pues el instrumento para desarrollar el conocimiento es la mente. De este modo, la propuesta de *estrategias descriptivas* será de carácter cognitivo, sin llenarlas de contenido disciplinar (consúltese el subapartado 1.4.3.4). Para el establecimiento de las estrategias, en primer lugar, se clasifica el procedimiento de la descripción, ya que la acción de describir se entiende como una habilidad cognitiva. Desde una perspectiva psicopedagógica, la clasificación del procedimiento de la descripción debe realizarse teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden desarrollar al describir, como un medio para alcanzar el objetivo de dar a conocer cómo es el objeto de la descripción.

A continuación, se muestra la clasificación del procedimiento de describir. Está basada en la clasificación de los procedimientos realizada por Sánchez Ogallar (1999), comentada anteriormente, de la cual resulta que describir es un procedimiento de tipo:

1. Ejecutivo, ya que suele cumplir un único objetivo, el de representar a un objeto. Sin embargo, se pueden encontrar casos de descripciones que exijan un procedimiento de elaboración, en el caso de que requieran el cumplimiento de varios objetivos.

2. General, puesto que se encuentra en cualquier materia de conocimiento.

3. Cognitivo, debido a que se ejecuta mediante la capacidad intelectual.

4. Heurísticos, puesto que no es un proceso mecánico.

5. Simples, ya que suelen estar implicadas un número reducido de estrategias. Sin embargo, también se puede dar el caso de encontrar descripciones que exijan un procedimiento complejo, en el que el grado de especialización de la descripción requiera la actuación de múltiples estrategias.

Esta caracterización pone de manifiesto que, en la práctica, la descripción es una actividad no tan sencilla como se piensa. Comúnmente se considera que la descripción consiste en una actividad simple; sin embargo, el estudio en profundidad de la misma

lleva a la reflexión acerca de la complejidad de los procesos psicológicos que intervienen en ella, cómo se ha visto a lo largo del apartado 1.2.

De todo lo expuesto acerca de los procedimientos, se defiende que estos han supuesto una mejora en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque se considera que se han malinterpretado y que aún no se ha desarrollado todo el potencial que pueden aportar para una mejora educativa.

– *Proceso*

Según el *DRAE* (2001), "proceso" significa:

(Del lat. *processus*).

1. m. Acción de ir hacia adelante.
2. m. Transcurso del tiempo.
3. m. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

Este término tiende a utilizarse como equivalente a procedimiento. De hecho, los autores que definen procedimiento no recogen a su vez la definición de proceso (ni viceversa). Aun así, se puede ver una conceptualización del término más general que la que se presenta para procedimiento. El concepto de proceso lo utiliza Gagné (1975) y lo relaciona con el aprendizaje. De hecho, los procesos de aprendizaje se verán identificados con los modelos de aprendizaje que se utilicen. Gagné señala los siguientes procesos que se corresponden a las fases de aprendizaje de un modelo de aprendizaje significativo, como se puede ver en la Tabla 1.4.

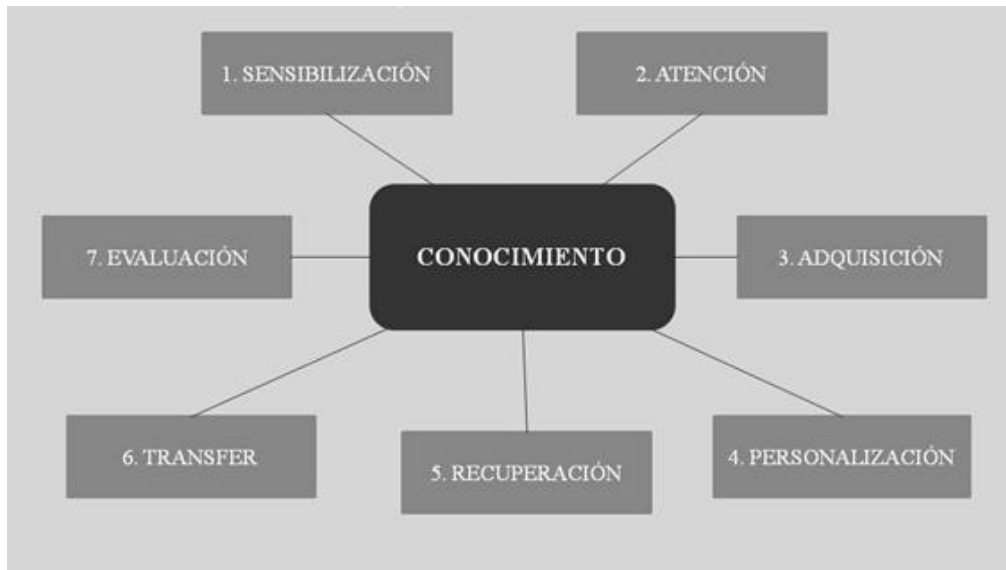
Tabla 1.4. Fases del aprendizaje con sus correspondientes procesos, según Gagné (1975).

FASES DEL APRENDIZAJE	PROCESOS
SELECCIÓN	Expectativas
	Atención
ADQUISICIÓN	Codificación
	Almacenamiento
CONSTRUCCIÓN	Recuperación
	Transfer
INTEGRACIÓN	Respuesta
	Refuerzo

Durante la fase de selección, la atención detecta y escoge la información entrante. Posteriormente, durante la fase de adquisición, es cuando se elabora la información, estableciendo los nexos necesarios para almacenar la información. En la fase de construcción se produce el proceso de recuperación de la información desde la memoria para poder aplicarlos a situaciones nuevas. Por último, en la fase de integración, los conocimientos se encuentran elaborados de forma propia, pues el sujeto es capaz de comunicarlos.

Beltrán (2010) también propone una clasificación de los procesos, cuya base fundamental es la clasificación de Gagné (1975). Según Beltrán (2010: 42) “los procesos significan sucesos internos que implican una manipulación de la información entrante”. Actualiza la idea de que los procesos son la meta que tienden a alcanzar las estrategias de aprendizaje. Los procesos que intervienen en el acto de aprender son de carácter interno, al igual que las estrategias, y se pueden clasificar según muestra la Figura 1.2, que recoge las fases del aprendizaje con sus correspondientes procesos, según Gagné (1975).

Figura 1.2. Procesos de aprendizaje (tomado de Beltrán, 2010: 43).



La sensibilización es el proceso mediante el cual se da paso al aprendizaje. Está configurado a su vez por tres subprocesos: la motivación, la emoción y las actitudes. Cuando el alumno se encuentra en ese estado, es capaz de dirigir la atención a la información que debe aprender. El proceso de atención le permite seleccionar solo la información necesaria, obviando otros datos que le puedan distraer del objeto de su

aprendizaje. A continuación, mediante el proceso de adquisición, codifica, comprende, transforma y retiene la información seleccionada. Durante el proceso de personalización, el alumno interpreta y almacena dicha información. En el proceso de recuperación, rescata lo almacenado y así se capacita para acceder a la información aprendida. El proceso de transfer²⁸ le facilita la generalización de lo aprendido a situaciones desconocidas, ya que le hace capaz de usarlo en contextos diferentes.

Estos procesos de aprendizaje se ponen en práctica gracias a las actividades mentales que dan lugar a las estrategias. Pero antes de definir estrategias, se hace necesario definir técnica para que evitar posibles confusiones terminológicas.

– *Técnica*

Según el *DRAE* (2001), "técnica" significa:

(Del lat. *technicus*, y este del gr. *τεχνικός*, de *τέχνη*, arte).

1. f. Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.
2. f. Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos.
3. f. Habilidad para ejecutar cualquier cosa, o para conseguir algo.

Se puede concebir como cualquier procedimiento que se proponga en el aula para desarrollar unos contenidos precisos y así lograr los objetivos concretos que se hayan fijado.

Las técnicas de aprendizaje, también llamadas tácticas, se incluyen dentro de las estrategias, siendo de orden inferior a las mismas. El aprendizaje de las técnicas es necesario para poder desarrollar las estrategias. La consecuencia de realizar el ejercicio de repetir las técnicas ocasiona que estas se automaticen y se acaben realizando de forma rutinaria. Las técnicas son los verdaderos instrumentos del aprendizaje, por lo tanto, son la base del aprender a aprender.

Pozo y Postigo (2000) las conciben como un conocimiento técnico previo al desarrollo del conocimiento estratégico. Ambos autores presentan un modelo de adquisición de los procedimientos que se realiza en cuatro fases recursivas. Las dos primeras fases se orientan al desarrollo del conocimiento técnico, mientras que las dos últimas se dirigen a la consecución del conocimiento estratégico (véase la Tabla 1.5).

²⁸ Se trata del término empleado en Psicología para referirse al proceso cognitivo de generalización.

La primera fase, declarativa o de instrucciones, sirve para establecer el objetivo de la tarea y para especificar los pasos o las acciones concretas que deben realizarse. Se puede realizar de forma verbal, apoyado con lenguaje visual, o, incluso, audiovisual. Esta fase debe repetirla el alumno hasta convertirla en una rutina, lo cual permite que se origine la segunda fase.

La segunda fase de automatización o consolidación se produce cuando el alumno consigue interiorizar todos esos pasos descompuestos en una sola acción. Es decir, los esfuerzos cognitivos realizados anteriormente para elaborar cada una de las acciones indicadas, ahora se unifican y se condensan en una sola acción que se ha automatizado, permitiendo así un ahorro de esfuerzos cognitivos. Cuando el alumno ha adquirido las técnicas para dominar la realización de una tarea, puede comenzar a usar esas técnicas dentro de un plan estratégico en las fases tercera y cuarta de este entrenamiento procedimental.

Tabla 1.5. Fases de entrenamiento procedimental (tomado de Pozo y Postigo, 2000: 34).

Entrenamiento	Fase	Consiste en
Técnico	1º Declarativa o de instrucciones	Proporcionar instrucciones detalladas de la secuencia de acciones que debe realizarse
	2º Automatización o consolidación	Proporcionar la práctica repetitiva necesaria para que el alumno automatice la secuencia de acciones que debe realizar, supervisando su ejecución
Estratégico	3º Generalización o transferencia del conocimiento	Enfrentar al alumno a situaciones cada vez más nuevas y abiertas, de forma que se vea obligado a asumir cada vez más decisiones
	4º Transferencia del control	Promover en el alumno la autonomía en la planificación, supervisión y evaluación de la aplicación de sus procedimientos

Pozo y Postigo llaman a la tercera fase de transferencia o generalización del conocimiento. Esta se produce cuando el alumno es capaz de utilizar las técnicas aprendidas para su transferencia, es decir, para utilizarlas en contextos diferentes y nuevos. Los alumnos se capacitan para resolver verdaderos problemas, no como entrenamientos repetitivos, sino como aplicaciones en condiciones reales.

La cuarta fase de transferencia del control se consolida cuando los aprendices ya son capaces de realizar la planificación, la supervisión y la evaluación de la tarea por sí mismos. Estas funciones, que han sido las que había asumido el profesor a lo largo de todo el proceso, ahora las realiza de forma autónoma el propio alumno. Esto es posible gracias al alto grado de reflexión en la ejecución de la tarea. El control de su aprendizaje se relaciona con el grado de consciencia que ejerce sobre el mismo. Este concepto se ha desarrollado bajo el nombre de metacognición, y es lo que posibilita la intervención en la zona de desarrollo próximo, la cual ha sido desarrollada previamente en el apartado 1.4.2.2.3.

La exposición de este último planteamiento del entrenamiento procedimental pone en evidencia otra limitación que surge para adoptar esta terminología. Las dos últimas fases del entrenamiento procedimental son propias de las estrategias, las cuales se exponen en el siguiente subapartado, únicamente se señala ahora que, si se aplican las técnicas o las destrezas siguiendo estas fases, se tiene que hacer de modo flexible, adaptándolas a cada caso y en función de los objetivos, pues se trata de un proceso recursivo, como se señalaba al inicio, y no lineal. Habrá aprendizajes de procedimientos que solo requerirán del conocimiento de un nivel técnico, pero habrá otros casos en los que el aprendizaje exigirá el desarrollo de procesos más complejos propios del nivel estratégico. Así, por ejemplo, en el caso de la lectura de un climograma se necesitará aprender la técnica; mientras que, para explicar las causas de los datos de un climograma referentes a una zona desértica, se requerirá del dominio de estrategias más complejas, como el razonamiento causal o la elaboración de hipótesis.

1.4.3.3. Definición y sentidos del término estrategia.

En primer lugar, se muestra la definición que hace el *DRAE* sobre estrategia. En esta, se comprueba su relación con la acción o el carácter operativo:

(Del lat. *strategia*, y este del gr. *στρατηγία*).

1. f. Arte de dirigir las operaciones militares.
2. f. Arte, traza para dirigir un asunto.
3. f. Mat. En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Es bien conocido el origen del término estrategia en el ámbito militar. La revisión de las acepciones que ha recibido a lo largo de la historia ayuda a comprender mejor la naturaleza de esta palabra. Según la búsqueda realizada en el Fichero General de la Real Academia Española, se obtienen 105 cédulas bajo la etiqueta de “estrategia”, todas ellas pertenecientes al *Nuevo diccionario histórico del español*. En la década de 1890 se registran muestras en las que se aprecia el uso del término exclusivamente en el mundo bélico²⁹: “Estrategia.- El arte militar [...] comprende cuatro disciplinas: orgánica, estrategia, táctica y logística”. Además, incluso en este ámbito, se puede comprobar cómo el término estrategia era difícil de delimitar: “Estrategia: tan discutida como está su definición, tanto de variado tiene su contenido; si sólo se ocupa como debe en el estudio de los puntos, líneas, teatros de operaciones y maniobras estratégicas, su estudio queda reducido a algunas definiciones”.

Posteriormente, el término se extendió a otros ámbitos como el empresarial. Así, se recoge una cédula de 1980 en la que aparece el siguiente uso de estrategia: “Término de origen militar que se utiliza en el campo empresarial para designar el arte, la habilidad y técnica de combinar los diferentes medios y líneas de actuación que tiene la empresa para alcanzar los objetivos fijados”. Hoy en día es muy frecuente escuchar expresiones como: “estrategia financiera”, “estrategia comercial”, o, por ejemplo, “estrategia productiva”. El objetivo en este ámbito es trabajar sobre el producto para hacer el sistema rentable y, normalmente, obtener de él el mayor número de beneficios. El término se incluye en el ámbito educativo proveniente de este campo³⁰, no del ámbito militar. Hay materiales de formación del profesorado en los que ya se habla de las funciones del profesor equiparándolas con las funciones de un director de una empresa, solo que los productos a los que hay que sacar el mayor índice de rentabilidad o rendimiento, sin embargo, no se puede perder de vista que los alumnos no son objetos de consumo, sino personas a las que educar. Estas primeras reflexiones, hacen considerar que hay que adoptar una actitud cautelosa con los nuevos términos que provienen del mundo empresarial, mientras que el término estrategia parece asentarse en

²⁹ El recurso del Fichero del *Nuevo diccionario* se ha considerado pertinente para conocer con mayor profundidad el significado que ha tenido el término “estrategia” y poder entender el sentido que se le da en la actualidad. De la misma manera, se utilizará también en el apartado 4.2.1 para definir la palabra “descripción”.

³⁰ Se puede ver en el nacimiento de organizaciones económicas que se insertan en el ámbito educativo, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que lleva a cabo programas como PISA (*Programme for International Student Assessment*, que significa, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos).

el mundo educativo de forma satisfactoria, ya que son muchas las ventajas que proporciona saber qué acciones mentales hay que ejecutar para alcanzar el objetivo del aprendizaje. Por tanto, resulta interesante conocer el origen de la concepción de estrategia como un saber de la ciencia, como un arte, como algo que no podían hacer los generales o los comandantes en el campo de batalla, sino como el arte que dominaban los que poseían una visión muy general y unos conceptos teóricos muy altos que solo podían dibujarse en un mapa, pero luego había que saber materializar en la práctica.

Aunque en el aula se puede traducir con conceptos más sencillos como técnica, tarea o actividad, es importante la reflexión sobre las estrategias que se ponen en funcionamiento para que sea el alumno el protagonista de su propio aprendizaje.

La intención de establecer una tipología de estrategias que sea sólida, para que contribuya al desarrollo de la propuesta de este trabajo sobre la mejora de la descripción, obliga a acometer una revisión de las distintas concepciones que se han elaborado sobre estrategias en las últimas décadas en el ámbito educativo.

1.4.3.4. Tipologías de estrategias.

A continuación, se exponen las distintas nociones de estrategia, con sus correspondientes propuestas clasificatorias. En el comienzo de la carrera en la búsqueda de lo que significa esta capacidad tan intangible que permite desarrollar el pensamiento, se encuentra el propio Gagné (1975).

– Gagné

Gagné (1975) es el primer autor que identifica el término estrategia con la capacidad cognitiva que controla el proceso de aprendizaje del sujeto, por tanto, es el primero en utilizar el término “estrategia cognitiva”. A pesar de que posteriormente se ampliara su ámbito de aplicación, este planteamiento otorga a las estrategias una gran importancia en el desarrollo educativo. Gagné defiende que, gracias al dominio de las estrategias cognitivas, el sujeto se irá convirtiendo gradualmente en autodidacta y en un pensador independiente. Las estrategias cognitivas las concibe como estrategias *de atención, de cifrado, de recuperación, de transferencia y de resolución de problemas*. Están relacionadas con los procesos de regulación y de control de la información que codifican los procesos mentales (la atención, la percepción, la memoria, el

razonamiento, etc.). Se manifiestan, por ejemplo, en las estrategias que se utilizan para estructurar el contenido, como la elaboración de resúmenes, de mapas conceptuales, etc.

Gagné entiende las estrategias cognitivas como uno de los cinco resultados del aprendizaje. Así, las concibe al mismo nivel que las otras cuatro categorías: información verbal, habilidades intelectuales, habilidades motrices, y actitudes; sin embargo, en su descripción se observa cómo las estrategias son procesos generales y de orden superior que carecen de contenidos, mientras que las otras cuatro se formulan mediante los contenidos, ya que están en función de las estrategias para conseguir la meta del aprendizaje.

Para relacionar la concepción de las estrategias de Gagné con la de los siguientes autores, conviene definir qué entiende Gagné por habilidades, pues el concepto de habilidad intelectual es el término que más se asemeja al concepto de estrategia cognitiva del resto de autores, mientras que el concepto de estrategia de Gagné quedaría restringido a su uso metacognitivo. Gagné entiende por habilidad intelectual aquella facultad aprendida por el sujeto que le permite constituir conocimientos prácticos, frente a conocimientos teóricos. Establece cinco tipos de habilidades que emplea el estudiante para formalizar el *saber cómo* de tales contenidos (véase la Figura 1.3).

Figura 1.3. Habilidades y estrategias (tomadas de Gagné, 1975: 68).

REGLA DE ORDEN SUPERIOR	REGLA	CONCEPTO DEFINIDO	CONCEPTO CONCRETO	DISCRIMINACIÓN
Capacidad para resolver un problema de orden superior	Capacidad para responder ante una clase de cosas con una clase de actuaciones	Capacidad para demostrar un concepto mediante un ejemplo	Capacidad para identificar una clase de objetos como tal	Capacidad de distinguir una característica frente a otra al ver las diferencias

Los cinco tipos de habilidades se describen de menor a mayor grado de complejidad: discriminación (capacidad de distinguir una característica frente a otra al ver las diferencias), concepto concreto (capacidad para identificar una clase de objetos como tal), concepto definido (capacidad para demostrar un concepto mediante un ejemplo), regla (capacidad para responder ante una clase de cosas con una clase de actuaciones), regla de orden superior (capacidad para resolver un problema de orden superior). Según esta clasificación, se observa cómo Gagné (1975) describe las

capacidades intelectuales con un orden de creciente complejidad (de la discriminación a la resolución de problemas), por lo que las habilidades más simples constituyen requisitos para las más complejas.

– Flavell

Hacia finales de los años 70, se empezó a desarrollar el estudio de la metacognición y su influencia en el proceso de aprendizaje. En 1977, Flavell (1984) publica su libro en el que expuso esta corriente considerando que la metacognición se componía de cuatro elementos: *metas cognitivas*, *conocimiento metacognitivo*, *experiencias metacognitivas*, y *estrategias*. El buen aprendizaje conlleva la selección de estrategias –la repetición–, para alcanzar unas metas –la memorización de los accidentes costeros geográficos– que dirigen al alumno a tener experiencias metacognitivas –por ejemplo, cuando reflexiona sobre si se sabe los conceptos o no–. Estas experiencias metacognitivas mejoran, a su vez, el propio almacenaje de conocimientos metacognitivos; por lo que, los autores que defienden la teoría metacognitiva señalan la importancia de su instrucción explícita en las aulas independientemente del contenido que se imparta en las asignaturas. Estas referencias se han tenido especialmente en cuenta para la propuesta acerca de la autoevaluación en la cuarta fase del proceso de la escritura descriptiva (consúltese el subapartado 7.1.4.3).

– Danserau

Danserau (1978) continúa esa línea de concebir las estrategias como procesos generales para la consecución de un aprendizaje. Se trata de una concepción heurística que entiende que las estrategias únicamente se orientan hacia la meta del aprendizaje. Distingue dos tipos de estrategias: *primarias* y *de apoyo*. Las estrategias primarias son aquellas que se refieren directamente al aprendizaje. Las estrategias de apoyo son las que ayudan a mantener un marco de aprendizaje adecuado (véase la Figura 1.4).

Las subestrategias que se incluyen dentro de ambas categorías están formuladas mediante la sigla *MURDER* (*Mood, Understand, Recall, Digest, Expand, Revue*). La traducción en español resulta de la siguiente manera: motivar, comprender, recordar, asimilar, ampliar y revisar. Este término contiene todos los elementos que Danserau considera que funcionan en el desarrollo de la metaestrategia. Asimismo, el autor

presenta dos niveles de subestrategias: MUDER de primer grado, referido a la *comprensión* y retención de la información; y MURDER de segundo grado, referido a la recuperación y *utilización* de la información. Por último, las categorías en las que se dividen las estrategias de apoyo que intentan favorecer las condiciones para que se produzca el aprendizaje adecuado son: la *planificación*, el *manejo de la concentración* y el *control* de las acciones correctivas posibles.

En la Tabla 1.6, se pueden apreciar las definiciones de los siguientes componentes:

Mood (motivar): tener una actitud mental positiva hacia la lectura y el estudio.

Understand (comprender): captar las ideas y los hechos principales.

Recall (recordar): resumir la información que se ha leído.

Digest (asimilar): comprobar errores y omisiones en el recuerdo, consiste en la actividad metacognitiva propiamente dicha.

Expand (ampliar): posibilitar la ejecución de la memoria añadiendo imágenes u otros recursos facilitadores.

Revue (revisar): repasar el material que tiene que ser recordado.

Figura 1.4. Sistema de estrategias de aprendizaje (tomado de Danserau, 1985: 219).

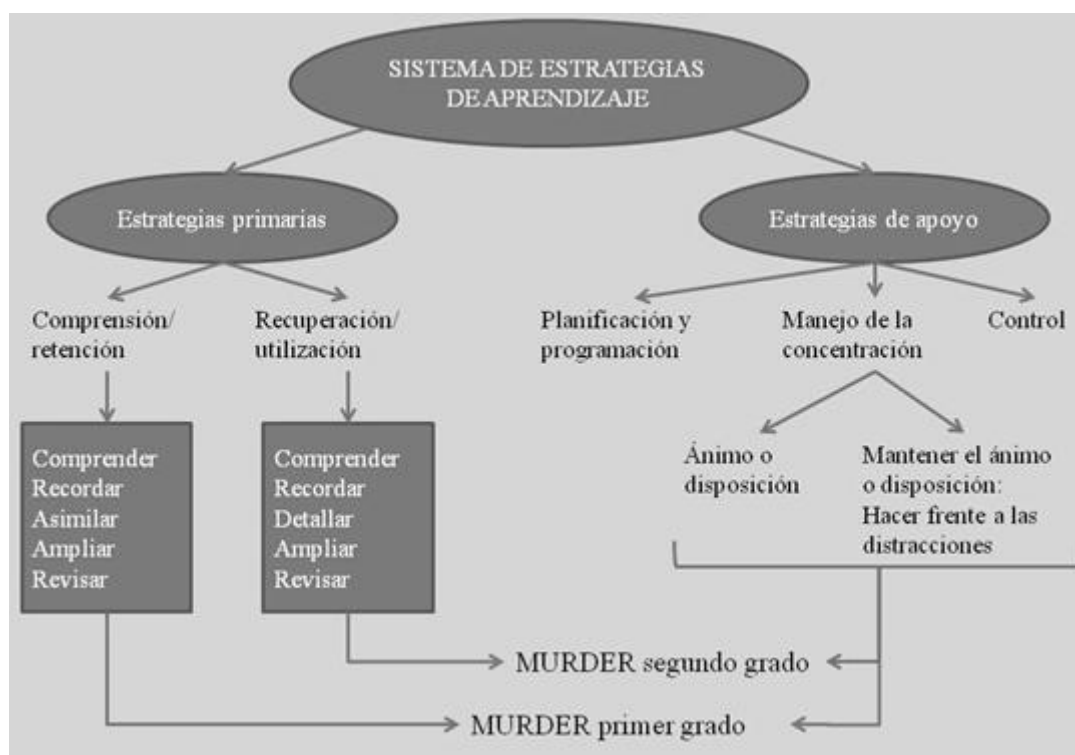


Tabla 1.6. Modelo de metaestrategia de Danserau (1978).

<i>Mood</i> (motivar)	Tener una actitud mental positiva hacia la lectura y el estudio.
<i>Understand</i> (comprender)	Captar las ideas y los hechos principales.
<i>Recall</i> (recordar)	Resumir la información que se ha leído.
<i>Digest</i> (asimilar)	Consiste en la actividad metacognitiva propiamente, comprobar errores y omisiones en el recuerdo.
<i>Expand</i> (ampliar)	Posibilitar la ejecución de la memoria añadiendo imágenes u otros recursos facilitadores.
<i>Revue</i> (revisar)	Repasar el material que tiene que ser recordado.

– Weinstein y Mayer

Weinstein y Mayer (1986: 315) definen las estrategias de aprendizaje como "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación".

Posteriormente, Mayer (2002) explica que desde la Psicología cognitiva se han distinguido diferentes tipos de conocimientos: semántico, conceptual, esquemático, procedimental y estratégico. Entiende por conocimiento semántico aquel conocimiento factual que se tiene sobre el mundo; por conocimiento conceptual, la representación que una persona tiene de los principales conceptos de un sistema; por conocimiento esquemático, sobre los tipos y categorías en los que se conceptualizan los sistemas; por conocimiento procedimental, la capacidad para resolver un problema; y por conocimiento estratégico, la capacidad general para saber cómo aprender. De forma general, Mayer concibe el aprendizaje como el procesamiento de información en el cual las estrategias facilitan la *adquisición*, la *codificación* y la *recuperación* del conocimiento.

Weinstein y Mayer (1986) dividen las estrategias en tres tipos: estrategias de *repetición*, estrategias de *elaboración* y estrategias de *organización*. Mientras que las dos primeras pertenecen a un tipo de estrategias de procesamiento profundo, la tercera sería una estrategia de tipo superficial. Las estrategias profundas requieren una fuerte

implicación en su elaboración, mientras que las superficiales son pasivas y meramente reproductivas. Se pueden caracterizar cada una de ellas de la siguiente manera:

- Estrategias de repetición: consisten en reproducir de una forma reiterada los estímulos presentados en una tarea de aprendizaje.
- Estrategias de elaboración: tratan de integrar los contenidos, relacionando la información nueva con la información almacenada.
- Estrategias de organización: intentan combinar la información con coherencia y de forma significativa.

– Nisbet y Schucksmith

Nisbet y Schucksmith (1987) definen estrategia como la capacidad de captar las exigencias de la tarea y de responder a ellas adecuadamente. Sin embargo, a diferencia de Gagné, distinguen dos tipos de estrategias: macroestrategias y microestrategias. Las macroestrategias se refieren a lo que se concibe como metacognición, mientras que las microestrategias son las que se aplican a los diferentes contenidos.

– Valls

La concepción de Valls (1993) se suma a la visión de las estrategias como aquellas habilidades que permiten una adecuada toma de decisiones para alcanzar un aprendizaje. Valls (1993: 59) compara las estrategias con el ajedrez, no las concibe como reglas sino como comportamientos posibles para encontrar la solución. Las compara con los movimientos posibles de este juego, en cuanto que requiere una forma de obrar tácticamente: “En el juego del ajedrez, una cosa son las reglas que fijan los movimientos permitidos por las piezas, y otra cosa los movimientos que uno selecciona para atacar en un momento determinado de la partida”.

– Pozo

Pozo (1999), en su modelo sobre los conocimientos prácticos, entiende por estrategia un tipo de conocimiento procedimental que implica una planificación y una toma de decisiones sobre los pasos que se han de seguir. A diferencia de las técnicas, que se automatizan y se repiten mecánicamente, para Pozo, como para la mayoría de autores, las estrategias suponen la elección de unas opciones entre un conjunto de

posibilidades. Este conocimiento requiere ser actualizado en cada momento del aprendizaje.

– Monereo

Monereo (1994: 27) establece una primera definición de estrategias de aprendizaje:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

En ella se aprecia la importancia concedida a los objetivos de carácter interdisciplinar, ya que se las concibe como procedimientos dirigidos al aprendizaje de contenidos en cualquier ámbito disciplinar. Posteriormente, Monereo y Pozo (1999: 73) definen las estrategias como el “proceso de toma de decisiones, consciente o intencional, que se realiza para alcanzar un objetivo de aprendizaje de manera eficaz, lo que supone adaptar esas decisiones a las condiciones específicas del contexto en el que se produce ese aprendizaje”. En esta definición se aprecia la depuración de la descripción del proceso que se desarrolla en la puesta en práctica de las estrategias. Durante la toma de decisiones, el aprendiz que utiliza correctamente las estrategias de aprendizaje sabe seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplir un objetivo concreto. Por tanto, para Monereo toda actuación estratégica conlleva la consecución de un objetivo de aprendizaje y el ajuste a las condiciones de la situación educativa concreta.

– Beltrán

Beltrán (2010) ha sistematizado la teoría acerca de las estrategias –definiciones, clasificaciones, tipos de clasificaciones–, y ha propuesto su propio modelo de estrategias, el cual se va a exponer a continuación.

La idea de aprendizaje que concibe Beltrán (2010) integra tres aspectos fundamentales:

- a) Como *proceso activo* porque el sujeto debe realizar las actividades para asimilar los contenidos que recibe.
- b) Como *proceso constructivo* porque las actividades que el sujeto realiza tienen como fin construir conocimientos.
- c) Como *proceso significativo* porque el alumno deberá generar estructuras cognitivas organizadas y relacionadas.

Desde esta concepción del aprendizaje, Beltrán trata de definir los conceptos de *procesos* de aprendizaje, *estrategias* de aprendizaje y *técnicas* de aprendizaje como elementos estructurales de su modelo sobre el proceso secuenciado y dinámico del aprendizaje. Las definiciones que propone de cada uno de estos elementos se recogen en el presente subapartado, en vez de en los anteriores, para comprender mejor en su conjunto el modelo que propone.

Los *procesos* para Beltrán son el núcleo del aprendizaje y significan sucesos o acontecimientos internos que implican una manipulación de la información (atención, adquisición, recuperación, etc.). Estos son, a la vez, la finalidad de las estrategias, mientras que las estrategias son la finalidad de las técnicas de aprendizaje. Por lo que la cadena de los componentes procedimentales del aprendizaje sería, de mayor a menor concreción, la siguiente: procesos, estrategias y técnicas.

Beltrán (2010: 72) define las *estrategias* como un plan de acción al servicio de los procesos y que “desencadenan una serie de operaciones mentales (organización, elaboración, repetición...) que favorecen la adquisición, retención y recuperación de los contenidos informativos”.

La clasificación de las estrategias de Beltrán (2010) relaciona las estrategias con los procesos de aprendizaje, y las sitúa en cada uno de los momentos en que se desarrollan. Además, incluye las técnicas puestas al servicio de las estrategias.

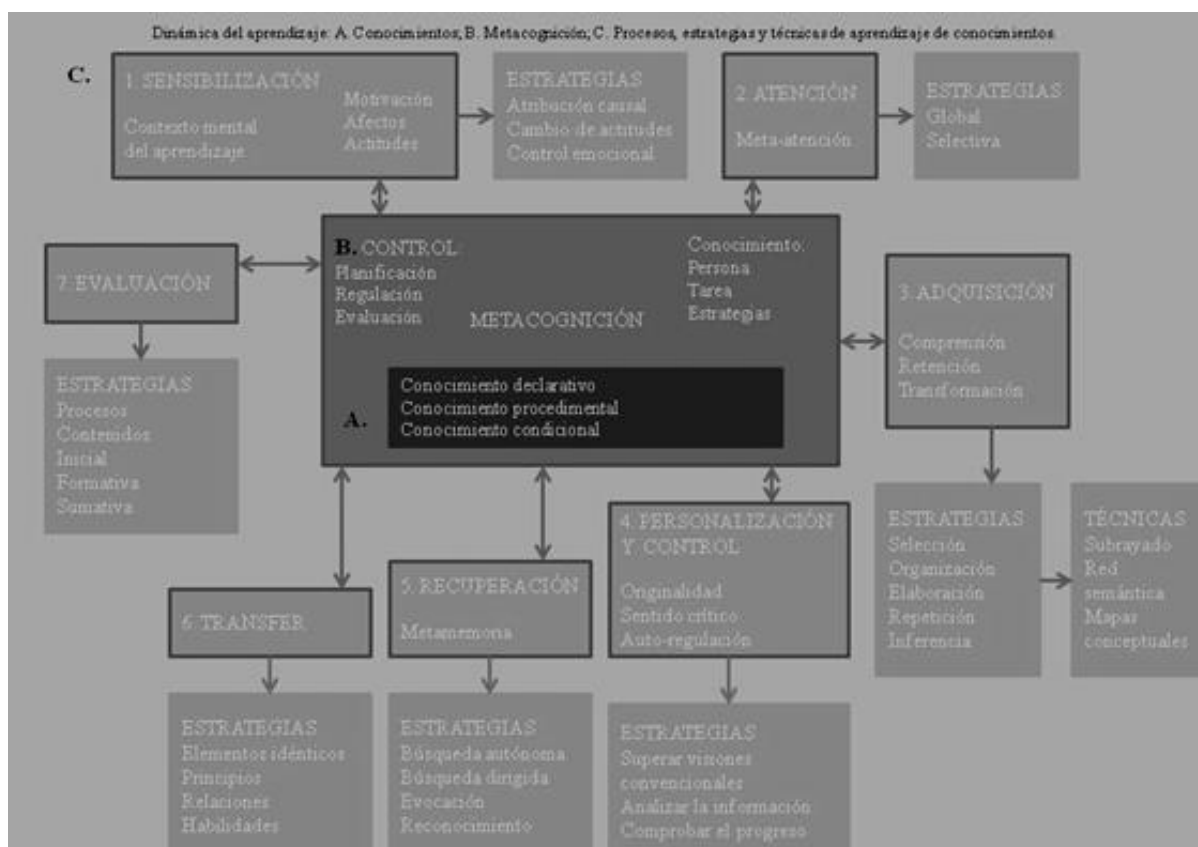
Las estrategias para Beltrán (2010) se sitúan dentro de los procesos a los que sirven: la *sensibilización*, la *atención*, la *adquisición*, la *personalización*, la *recuperación*, la *transferencia* y la *evaluación* (véase la Figura 1.5).

En cuanto al proceso de sensibilización, las estrategias que intervienen son aquellas que establecen el marco adecuado para que se desarrolle el aprendizaje. Beltrán distingue tres tipos de estrategias en esta fase: de atribución causal, de cambio de actitudes y de control emocional.

La atención es el proceso mediante el que comienza el aprendizaje propiamente. Según la atención que se preste, el procesamiento de la información que tiene que

realizarse se llevará a cabo con mayor o menor éxito. Las estrategias que intervienen son la atención de forma global y de forma selectiva, pues se ha de distinguir la información importante de la accesoria.

Figura 1.5. Clasificación de estrategias (tomada de Beltrán, 2010: 76).



El proceso de adquisición se compone a su vez de tres subprocesos: la comprensión, la retención y la transformación. Las estrategias que se emplean para llevar a cabo todo este proceso de adquisición de la información son estrategias de: selección, organización, elaboración, repetición, e inferencia. Entre las estrategias de selección se encuentran las técnicas del subrayado o del resumen. Dentro de las estrategias de organización, se pueden desarrollar las técnicas que permiten ordenar la información, como los mapas conceptuales o los esquemas. En cuanto a las estrategias de elaboración, las técnicas que contribuyen a conectar la información nueva con la conocida, pueden ser las reglas mnemotécnicas o el uso de analogías. Por último, como técnicas de repetición para tratar de retener la información, se encuentran la copia o la pronunciación repetida de la información que se ha de aprender.

El proceso de personalización se relaciona con la exploración crítica y/o creativa de la información adquirida. Las estrategias que se desarrollan son: superar las visiones convencionales, analizar la información de forma personal, y comprobar el progreso realizado.

En cuanto al proceso de recuperación de la información almacenada en la memoria, las estrategias que se ponen en funcionamiento son: la búsqueda autónoma y dirigida de forma personal, la evocación del conocimiento, y el reconocimiento de lo aprendido.

En la transferencia o generalización de lo aprendido a nuevas situaciones, intervienen especialmente las estrategias de reconocer elementos idénticos, formular principios generales, establecer relaciones entre conocimientos, y desarrollar habilidades de comprensión de nuevos fenómenos.

Por último, la evaluación sirve para comprobar si el sujeto ha aprendido a lo largo del proceso los objetivos propuestos. En este sentido, se trata de una evaluación formativa, no solo sumativa.

El problema de esta clasificación es su complejidad, ya que sigue un orden secuencial referido a cada uno de los momentos del aprendizaje. Sin embargo, en este trabajo se comprende el aprendizaje como un conjunto de fases recursivas, por lo que se prefiere una clasificación de las estrategias que no se ordenen según las secuencias del aprendizaje.

A pesar de la gran variedad de ideas existentes acerca de las estrategias, se concluye este epígrafe mediante un resumen de las aportaciones que se han realizado acerca de la noción de estrategias, que incluye los rasgos generales aceptados por la mayoría de autores:

1ª Las estrategias son consideradas como *operaciones mentales* o acciones cognitivas que parten del alumno con la finalidad de alcanzar un aprendizaje.

2ª Las acciones se realizan de forma *consciente* y son controladas por el sujeto que aprende.

3ª Esas acciones u operaciones mentales implican una *planificación*. La planificación consta de una toma de decisiones y de la elaboración de un procedimiento como camino para llegar a la meta.

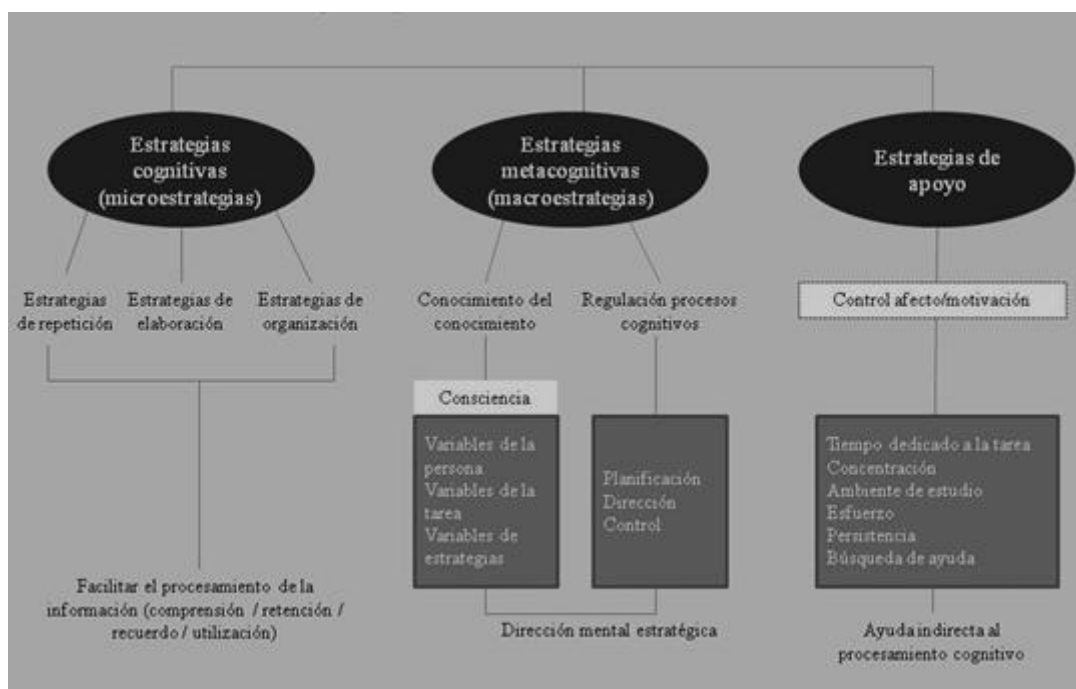
4ª Por último, las acciones tienen un carácter *intencional*, pues siempre están orientadas a un objetivo.

Asimismo, se finaliza la exposición de la revisión teórica de las clasificaciones de las estrategias con la consideración acerca de la gran variedad de tipologías que se pueden encontrar y la falta de unanimidad en este terreno tan etéreo. Sin embargo, al mismo tiempo, sí se pueden apreciar coincidencias en tales clasificaciones. La clasificación recogida en González y Tourón (1992) sirve para tener una visión general de los tipos de estrategias (véase la Figura 1.6). Las divide en tres grandes tipos: *cognitivas*, *metacognitivas* y de *apoyo*.

Las estrategias cognitivas son aquellas que sirven para el aprendizaje de los conocimientos. Se dividen a su vez en estrategias de: *codificación*, *comprensión* y *repetición*. Por su parte, las estrategias metacognitivas son aquellas que se relacionan con la *planificación*, el *control* y la *evaluación* de los propios procesos mentales que se desarrollan en el proceso de aprendizaje. Por último, las estrategias de apoyo, también llamadas afectivas, son aquellas que mejoran la motivación y la actitud hacia el aprendizaje.

Para la propuesta de estrategias que se desarrollan en el siguiente apartado, se consideran todas ellas, aunque solo las estrategias cognitivas son las que se han elaborado de forma original, especialmente creadas para el tratamiento de la descripción.

Figura 1.6. Estrategias de aprendizaje (tomado de González y Tourón, 1992: 389).



1.4.3.5. Tipología de estrategias descriptivas.

1.4.3.5.1. Marco terminológico.

Ante la variedad de definiciones y de tipologías de estrategias que se ha revisado en el apartado previo, se opta por establecer una definición de estrategia, de modo que se pueda identificar con claridad qué es una estrategia frente a los términos cercanos relacionados con el saber práctico, y cuáles son las estrategias descriptivas.

La definición de Genovard (1990) de estrategia ayuda a comprenderla mejor. Resulta interesante que Genovard relacione estrategia con *táctica* en su definición, pues a ambas las presenta como opuestas a *destreza*. Así, esta diferenciación puede ayudar en la comprensión de qué entiende Genovard (*ibíd.*, 10) por estrategia: “las dos primeras [la estrategia y la táctica] implican actividades conscientes y orientadas a un fin, y la última [la destreza], en cambio, solo implica acción; en otros términos, las estrategias y las tácticas incluyen motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo destrezas”.

A continuación, se exponen los límites entre el término estrategia y los términos cercanos (véase la Figura 1.7).

– Estrategia y técnica o táctica

La técnica es una actividad de aprendizaje concreta. Cuando se ejercita repetidamente el sujeto desarrolla habilidades que poseía en potencia. En relación con la estrategia, su actuación es puntual y simple, frente a la proyección de la estrategia como una operación que implica una planificación, y, por tanto, un campo de actuación más amplio y complejo.

– Estrategia y destreza

Ambas se encuentran en un nivel de mayor amplitud que el abarcado por la habilidad y la técnica. La destreza, por su parte, necesita ser desarrollada por una estrategia, por lo que no puede desarrollarse conscientemente; mientras que la estrategia, por la suya, es la encargada de actualizar la destreza en el sujeto, y sí requiere de un progreso consciente para ser realizarse con éxito.

Figura 1.7. Relación de estrategias con términos cercanos. (Elab. propia).



Por tanto, las estrategias son *operaciones mentales* o acciones cognitivas que parten del sujeto con la finalidad de alcanzar un objetivo. Se caracterizan por ser acciones que se realizan de forma *consciente*, es decir, son controladas por el sujeto. Además, implican una *planificación* que consta de una toma de decisiones y de la elaboración de un procedimiento como camino para llegar a la meta³¹.

Desde este planteamiento, en el próximo subapartado, se propone una clasificación de las estrategias cognitivas descriptivas para mejorar la descripción en Geografía.

1.4.3.5.2. Propuesta de estrategias descriptivas.

En el presente subepígrafe, se trata de presentar la propuesta de "estrategias descriptivas" como un tipo de estrategias de carácter cognitivo. Esta visión se caracteriza, por tanto, por su naturaleza cognitiva, pues el instrumento para desarrollar el conocimiento es la mente. La acción de describir en un sujeto se entiende como un conjunto de destrezas que, a su vez, se descomponen en una serie de estrategias. El modo concreto en que estas estrategias se desarrollen serán las técnicas descriptivas.

Por tanto, "describir" se considera como una acción que requiere poner en funcionamiento las siguientes destrezas fundamentales: "buscar", "elaborar", "razonar"

³¹ Las ideas que subyacen en esta definición son las recogidas anteriormente de los siguientes autores: Beltrán (2010), Coll (1987), Monereo (1994), Pozo (1999), y Valls (1993).

y "comunicar". En la Tabla 1.10 se enuncian de forma completa todas las estrategias descriptivas. Estas se encuentran ordenadas por niveles de complejidad. El paso de un tipo a otro no se realiza de forma lineal, ya que son operaciones que ponen en funcionamiento un aspecto cognitivo concreto; sin embargo, el orden en el que se presentan sí que implica que hay una progresión en cuanto a la dificultad de los procesos de alto nivel que se ponen en funcionamiento conforme se avanza en el aprendizaje.

De entre todas ellas, las que se relacionan de manera directa con la escritura descriptiva son las siguientes: "identificar", "ordenar", "concretar" y "relacionar". La detección de estas cuatro estrategias se ha realizado teniendo en cuenta los procedimientos descriptivos formulados por Adam (2001) y Adam y Petijean (1989) que se desarrollarán en el subapartado 4.5.3. De esta manera, la operación anclaje se corresponde con "identificar"; la aspectualización se identifica con "ordenar"; la asimilación se refiere a "relacionar"; y la tematización tiene que ver con "concretar".

A continuación se define cada una de ellas, para delimitar qué se entiende por cada una de las estrategias que se conciben en esta propuesta de tipología de estrategias descriptivas. Se ha recurrido a tres diccionarios de Pedagogía para establecer con precisión su significado (Schaub y Zenke, 2001; Flores, 1990; Foulquié, 1976), así como al *DRAE* (2001).

– Identificar

El término "identificar" proviene del latín, *ídem*, significa "el mismo", y *facere*, referido a hacer. Por tanto, significa hacer que dos o más cosas se consideren como una misma cosa. Schaub y Zenke (2001) entienden "identificar", concebido de forma general, como reconocer rasgos específicos de una persona o de un objeto. Mientras que Foulquié (1976: 236) diferencia el término general del término empleado en Psicología:

A. *Propiamente*: Acción de identificar, es decir, de considerar como idéntica, o de establecer que una cosa o una persona es idéntica a otra, o que corresponde a un tipo o a una descripción dados.

B. *Psicología*: Acción de identificarse con otro, es decir, adoptar su comportamiento, sus sentimientos, el conjunto de su personalidad. El comportamiento inverso constituye la proyección.

Tabla 1.7. Propuesta de clasificación de las estrategias descriptivas.

DESTREZAS	BUSCAR	ELABORAR	RAZONAR	COMUNICAR	REVISAR
ESTRATEGIAS DESCRIPTIVAS	1. Observar 2. Identificar 3. Localizar, situar 4. Recordar 5. Investigar	1. Seleccionar, elegir 2. Ordenar 3. Clasificar, jerarquizar 4. Enumerar 5. Organizar	1. Relacionar , comparar 2. Calcular, resolver 3. Comprobar, verificar 4. Analizar 5. Aplicar	1. Concretar 2. Ejemplificar 3. Resumir, sintetizar 4. Explicar 5. Crear	1. Copiar, repetir 2. Rellenar, completar 3. Memorizar 4. Verificar, comprobar 5. Sustituir, reelaborar
ESTRATEGIAS DESCRIPTIVAS ESCRITAS	IDENTIFICAR	ORDENAR	RELACIONAR	CONCRETAR	REELABORAR

En la segunda definición, a pesar de que no se encuentra propiamente el sentido que se busca como estrategia descriptiva para la escritura, sí se aprecia un rasgo significativo que sirve para mejorar la concepción de qué se entiende por identificar. No se trata únicamente de seleccionar aquello que se está buscando por sus rasgos semejantes, sino que también se llega a la identificación por medio de lo que se percibe como diferente. En caso de no ser capaz de percibir los contrastes, se producirá el efecto de la "proyección", es decir, se nombrarán los elementos que ya se conocen pero que no tienen por qué localizarse en el objeto de la descripción. Este proceso se realiza cuando el estudiante aprende fórmulas, palabras claves, y las aplica de forma indistinta ante cualquier objeto que deba describir.

Esta fase, por tanto, no es tan sencilla como se puede pensar en un primer momento, ya que exige un nivel de comprensión de los conceptos que se están manejando que, en caso de que no se entiendan, no se aplicarán de forma correcta. Además, este efecto de proyectar en vez de identificar puede producirse si no se observa con detenimiento y fijando la atención en aquellos elementos que deben ser descritos, por lo que resulta especialmente importantes los procesos de percepción y de atención (véanse los apartados 1.2.2.2 y 1.2.2.3).

Por otro lado, se debe destacar una estrategia que pertenece a este nivel inicial de complejidad: la localización. Esta estrategia es especialmente importante en la Geografía, en concreto, en la cartografía. Consiste en determinar el lugar en el que se concreta algo. La estrategia de localizar puede conllevar otro tipo de estrategias como: calcular distancias, establecer límites, ordenar linealmente, etc.

– Ordenar

Foulquié (1976: 333) define "orden" de la siguiente manera: "disposición de las cosas de acuerdo con su naturaleza y su destino". Ambos conceptos son significativos para tener una noción profunda de qué se entiende por ordenar. No se trata únicamente de colocar o de poner cosas, sino que estas cosas deben disponerse de acuerdo a lo que son y a lo que se está considerando en el momento de la clasificación. Por tanto, de nuevo surge una necesidad de conocer con propiedad los términos que se están utilizando para describir. Además, se requiere tener claros los criterios de la clasificación y la finalidad con la que se seleccionan unos y se descartan otros. Por tanto, a la estrategia de identificar se le añade la tarea de tener un plan o, al menos, una orientación con la finalidad del resultado que se pretende obtener. Sin esos criterios claros y sin esa finalidad marcada, no se podrá ordenar de forma armónica y regular.

La aplicación de unos criterios y de una finalidad exige la estrategia de "seleccionar", también considerada como un tipo de la destreza "elaborar" –destreza que engloba al conjunto de estas estrategias, según la propuesta–. El término "seleccionar" ha sido definido por Foulquié (1976: 408-9) como: "elección metódica de individuos que presentan ciertos caracteres determinados, principalmente de sujetos más aptos para alcanzar los fines perseguidos. Selección de animales reproductores, de semillas, de las mejores novelas". En el caso de describir un objeto, si se aplica el concepto de selección en este sentido, se puede considerar que debe ser igualmente una "elección metódica" de

los rasgos importantes del objeto que se ha de describir. De ahí que, para cada tipo de descripción, según el contenido, como se expone en el apartado 4.3.1, se puedan ofrecer unas características significativas que se repiten de forma metódica en la mayor parte de los casos. En las descripciones escolares esta sistematicidad se ha desarrollado ejemplarmente, por lo que los modelos de retratos, topografías o marcos, entre otros tipos de descripción, se deben seguir empleando como ejemplos de elecciones metódicas de rasgos que sirvan de modelo al estudiante.

– Relacionar

Foulquié (1976: 393) define "relación" como "correspondencia existente entre dos términos, personas o cosas". El hecho de establecer una correspondencia implica elaborar un juicio o razonamiento que exige discriminar correctamente los rasgos que se están considerando de los que no se tienen en cuenta, así como llegar a establecer una analogía o divergencia entre los objetos de la comparación. La estrategia de "relacionar" implica un cambio madurativo en las facultades cognitivas. El que esta habilidad se desarrolle de forma correcta no es tan simple como puede presuponerse. Es esencial hacerse preguntas para establecer relaciones, de modo que esas preguntas ayuden a alcanzar un paso superior a la identificación o la ordenación; se ha de lograr construir un pensamiento nuevo, creado y elaborado de forma propia, mediante el juicio personal.

Esta operación del razonamiento se relaciona con la estrategia de "analizar", la cual también se clasifica como un tipo de la destreza "elaborar". Foulquié (1976: 30-1) define "analizar" con la clásica definición de "descomposición de un todo en sus elementos constitutivos". Y, a continuación, muestra lo que entiende por su contrario "síntesis": "composición de un todo partiendo de sus elementos". Y termina relacionando ambas estrategias: "Análisis y síntesis constituyen dos procedimientos esenciales del pensamiento y de la actividad científica, e intervienen también en la actividad práctica". Si bien el movimiento de la síntesis se presenta con más detenimiento en la estrategia referida a la destreza "concretar", ahora interesa destacar qué tiene de peculiar la estrategia del análisis, que también hace compleja la actividad de describir. La actividad cognitiva de descomponer un todo en sus partes es posible cuando se han realizado correctamente los pasos anteriores: la identificación y la

relación; sin embargo, si no se dominan ambos procesos, no puede hacerse una buena fragmentación de los rasgos del objeto de la descripción. Ello se debe a que los rasgos que se descomponen deben ser identificados previamente de forma adecuada y, al mismo tiempo, debe realizarse una composición armónica de los mismos, fruto de una correcta ordenación anterior. De esta manera, si el análisis es consecuencia de una adecuada identificación y puesta en relación, se hace necesario un buen método de análisis para que este sea efectivo. De hecho, todas las ciencias se caracterizan por tener su propio método de análisis, lo cual es condición para obtener el rango de ciencia, entre otros factores. El problema de establecer el análisis es que dicho movimiento no termine en el movimiento natural al que está dirigido: la síntesis. Lo explica Bars (1963: 269) referido al campo del análisis literario:

Los métodos escolares de análisis han dejado un mal recuerdo a muchos de nosotros; pero el error no era aprender a analizar; era creer que, cuando se ha dejado reducida una obra al estado de esqueleto, ya estaba todo hecho. La lección de anatomía debe encaminarse a la captación intuitiva del organismo viviente. Pero es indispensable el análisis.

Efectivamente, si el análisis no termina en el movimiento que lo completa mediante la captación del todo en sus partes, el objeto de análisis se habrá quedado inerte. Mientras que si se produce ese segundo movimiento, el objeto adquirirá un sentido y tendrá vida. El problema es pensar que el movimiento de la síntesis se puede hacer de forma directa. Hasta físicamente, ya se ha expuesto cómo los estudios de neurología explican que el camino normal de la percepción se realiza desde lo concreto hasta lo abstracto. Aunque el flujo de la información entre las áreas de procesamiento de la información sea continuo y en ambas direcciones, en un primer momento, lo habitual es que la información llegue de los datos concretos, y que el sistema perceptivo convierta esas informaciones en abstractas. Por tanto, la actividad cognitiva está trabajando continuamente ambos procesos. El problema surge cuando el análisis deja de ser exhaustivo y se llega a intuiciones excesivamente tempranas sin tener la habilidad de análisis plenamente desarrollada. Por otro lado, el trabajo constante del análisis, conlleva una mejora de las intuiciones tempranas, ya que, en la mayoría de las ocasiones, los esquemas de conocimiento se repiten. El trabajo de estas estrategias, "analizar" y "sintetizar", debe ir siempre unido y, siempre y cuando se corra el peligro

de perder su sentido, no puede ni debe abusarse del uso del análisis –sucede cuando se realiza el análisis sin terminar en síntesis–.

Por último, otra estrategia que se ha de tener en cuenta, especialmente por su importancia para la descripción en Geografía es "calcular", ya que sirve como instrumento para localizar lugares y medir distancias. Foulquié (1976: 59) la define como: “A. *Propiamente*: Operación mental consistente en una combinación de números. B. *Por analogía*: Estudio previsor de los medios para alcanzar el resultado pretendido; con frecuencia se esconde un cálculo inconfesado detrás de los motivos que se pregonan”. Por su parte, Flores (1990) la define como conjunto de métodos y de técnicas que sirven para la enseñanza y el aprendizaje de operaciones aritméticas. Estas operaciones son instrumento para el desarrollo de otros conocimientos, como sucede con la descripción, que se sirve en muchas ocasiones de operaciones aritméticas para caracterizar un objeto.

Una vez más, se puede observar cómo, entre las estrategias que exige la descripción, el papel del razonamiento y del juicio personal están presentes; por lo que no debe considerarse la descripción como una capacidad simple, sino que su desarrollo adecuado conlleva el buen funcionamiento de otras estrategias, por lo que se trata de una estrategia compleja. Por otro lado, se ha de anotar que su progreso permite el desarrollo posterior de capacidades que exigen una mayor abstracción, y por tanto, una mayor complejidad, tal y como se puede apreciar a continuación en la estrategia de "concretar".

– Concretar

En palabras de Foulquié (1976: 90), "concretar" significa "hacer concreta una noción o una proposición abstracta por medio de ejemplos concretos, de comparaciones con las realidades familiares, de representaciones esquemáticas expresivas a simple vista, de gestos que prolonguen el pensamiento, etcétera". A pesar de utilizar el mismo término "concreto" en la definición, se manifiesta que "concreto" se entiende como opuesto a abstracto. Por tanto, se refiere a todo aquello que sea comprobable por los sentidos. Además, según el *DRAE* (2001), debe ser algo no extraño ni accesorio. Así se obtiene la definición de "concreto" por oposición a abstracto, extraño y accesorio. Esto

quiere decir que las descripciones requieren elementos reconocibles, familiares y elementales –de forma general y sin especificar con descripciones de diferentes tipos–.

La detección de estos rasgos también se hace compleja para los alumnos. Como se ha revisado en el apartado 1.3.3, los estudios difundidos por Piaget defienden que este tipo de razonamiento se realiza desde la edad de las operaciones concretas, es decir, desde los siete u ocho años hasta los once o doce años. Efectivamente, como también se ha comentado en la Introducción, tradicionalmente la descripción se ha tratado principalmente en Primaria. Sin embargo, la detección de los elementos reconocibles y familiares propia de esta edad consiste en una enumeración caótica de las partes de un todo, o en una yuxtaposición de elementos sin sentido. Efectivamente, entre los siete y los doce años puede realizarse una descripción de este tipo sin problemas, pero la descripción de los rasgos elementales no es tan sencilla para un niño. Este otro tipo de descripción en el que deben identificarse, ordenarse, relacionarse y concretarse las partes esenciales del objeto solo se realizará una vez que el intelecto del sujeto haya madurado. La habilidad para diferenciar lo importante de lo accesorio, como ya se ha revisado, se desarrolla gracias a la madurez que se alcanza en el pensamiento durante la adolescencia (Eccles et al., 2003).

Sandoya (2003) establece una diferencia de conceptos abstractos y concretos para establecer una graduación de los conocimientos exigidos en Geografía en Secundaria. Esa diferenciación consiste en que los conceptos concretos se caracterizan por ser observables y experimentables mediante un contacto directo con los objetos que se representan; mientras que los conceptos abstractos no son siempre observables y requieren de otros conceptos para ser definidos. Según esta diferenciación, los conceptos concretos sí son asequibles para los niños, ya que no se necesita ningún tipo de filtro para seleccionar esos datos. Sin embargo, una vez más, se incide en la idea de que, al describir, en un nivel de Secundaria, no se pretende establecer un listado o enumeración sin más sentido, sino que ese listado debe conllevar una identificación anterior de los rasgos significativos ("identificar"), una ordenación previa según unos criterios de selección ("ordenar"), una puesta en contraste de las diferencias con otros elementos que se pueden relacionar ("relacionar"), y, además, una concreción de todo aquello que se manifiesta importante ("concretar"). Por lo que la descripción en Secundaria se hace más compleja.

La actividad de síntesis, anunciada más arriba, puede ayudar a matizar aún más este último sentido en el que la actividad de describir en la adolescencia se considera

como compleja. Para ello, se presenta la definición de la estrategia "sintetizar" realizada por Foulquié (1976: 417):

A. *Propiamente*: Operación inversa al análisis, consistente en construir (o en reconstruir) un todo partiendo de sus elementos.

B. *Pedagogía*: La facultad de síntesis está condicionada por la madurez del individuo y su desarrollo intelectual. La ausencia de esta facultad en el niño se manifiesta:

- 1) por el procedimiento de yuxtaposición característica de sus relatos: sus frases salen sin enlace lógico, o bien las conjunciones que parecen enlazarlas se dicen al azar.
- 2) por el carácter sincrético de las representaciones, en las cuales todo se da globalmente, sin distinción de los elementos constitutivos y de sus mutuas relaciones.

La primera acepción (A) ya se ha comentado en el epígrafe referido a "relacionar"; la segunda acepción (B) hace referencia a un nivel de abstracción mayor que, hasta ahora, no se había comentado para la descripción. El movimiento de la síntesis no solo requiere el razonamiento, sino que también necesita esa capacidad tan nombrada en el presente trabajo llamada "abstracción", propia de la adolescencia –con todos los matices que se han señalado en el apartado 1.2.2.5–. De hecho, en la definición de la segunda acepción, Foulquié (1976: 416) remite al carácter sincrético del pensamiento que aún no ha desarrollado su actividad de síntesis, y define sincretismo, desde la Psicología, en los siguientes términos: "carácter de un conocimiento global y confuso en el cual la reflexión aún no ha distinguido ni organizado los elementos. Es común entre los niños y los pueblos primitivos".

Álvarez Angulo (2010: 128) señala cómo la descripción escrita permite pasar “del caos de la percepción al orden del texto y del discurso”. Ese primer momento caótico en la percepción cuenta con una larga tradición en los estudios especializados. En este sentido, es curioso traer la cita de Renan (1890: 301) sobre cómo entendía que se producía el conocimiento:

Así como el más simple hecho del conocimiento humano aplicado a un objeto complejo se compone de tres actos: 1º visión general y confusa de todo; 2º visión diferenciada y analítica de las partes; y 3º recomposición sintética del todo con el conocimiento que se tiene de las partes, así el espíritu humano, en su marcha, atraviesa tres estados que se pueden designar con los tres nombres de sincretismo, análisis, y síntesis, y que corresponden a esas tres fases del conocimiento.

Esta idea, que se encuentra en las formulaciones de Piaget, acerca de cómo la inteligencia no empieza ni por el análisis ni por la síntesis, sino por un movimiento previo a ambos que se llama "sincretismo", en el cual todas las cosas se representan de forma sincrónica, es decir, al mismo tiempo o sin diferencias temporales. Se trata del estado de indiferenciación del cual parte el niño, por lo que las descripciones de un niño no pueden confundirse con las que se deben exigir a un adolescente, ya que las concreciones que se les puede pedir a los alumnos en Secundaria deben acabar necesariamente en una síntesis que previamente habrán necesitado realizar una buena identificación, ordenación y relación de los elementos constitutivos e identificadores de un objeto. En este sentido, se hace referencia a la cualidad del buen escritor de descripciones que sabe representar con pocas palabras lo característico del objeto de la descripción.

– Reelaborar

En un nivel mínimo del uso de las estrategias descriptivas, se puede observar que muchas descripciones que se piden a los alumnos solo requieren ese tipo de estrategias: "copiar", "rellenar", "completar" y "sustituir". La finalidad con la que se presentan estas estrategias, que no requieren complejidad alguna, en cuanto al uso de la inteligencia, se ha realizado para que se puedan distinguir las estrategias que realmente deberían utilizarse al describir –según lo defendido en este trabajo– de las estrategias que se pueden utilizar para describir pero que no implican necesariamente una descripción que desarrolle todas las potencialidades del sujeto, ya que carecen del rigor requerido para las descripciones que sí son capaces de realizar los alumnos a estas edades.

El caso de la estrategia "reelaborar", sin embargo, como parte del proceso de escritura, sí puede considerarse como válido para la propuesta, tal y como se mostrará en el apartado 7.1 de la propuesta para la mejora de la descripción; pero con un sentido diferente al que ahora se hace referencia como mero acto repetitivo y memorístico de revisión de datos correctos. En la presente tesis se defiende una noción de la descripción con un carácter más complejo del que se suele tener en la escuela, y, por tanto, este término se explicará con mayor profundidad en el apartado mencionado, para que no se pueda confundir con la mera verificación de información.

1.5. Conclusiones.

En este capítulo se han obtenido varias aportaciones teóricas que amplían el conocimiento acerca de la descripción desde el ámbito psicológico.

En primer lugar, a lo largo del apartado referido a los procesos psicológicos básicos, se ha revisado en qué consiste el proceso de la percepción. Tradicionalmente, la capacidad de analizar la realidad se consideraba como la acción que descomponía la totalidad de un objeto en partes. Sin embargo, hoy en día, los estudios acerca del movimiento de la percepción demuestran que se trata de un proceso más complejo. El proceso de percepción de la realidad no consiste en un movimiento único que se desarrolla desde la captación de lo global hasta el análisis de las partes. Tal y como se ha desarrollado en el apartado 1.2, la percepción se realiza más bien al contrario, se pasa de lo concreto a lo abstracto, y el flujo de información entre ambos procesos es continuo y recíproco. Esta nueva idea tendrá repercusiones en su enseñanza, como se ha visto en la concreción de las estrategias que requiere la descripción (1.4.3.5.2), y como se verá en el modelo teórico que se propone para el tratamiento de la descripción en Geografía (7.1.3).

En cuanto a las ideas acerca de la percepción de los adolescentes, parece haber acuerdo entre las dificultades de comprensión de conceptos abstractos; sin embargo, hay un vacío teórico acerca de si existen dificultades perceptivas. En este sentido, se deberían llevar a cabo estudios experimentales, desde el ámbito de la Psicología o de la Neurociencia, para la detección de las facultades perceptivas a estas edades, así como para la concreción de las ya nombradas estrategias descriptivas (1.4.3.5.2), como objetivos potenciales para mejorar la percepción y, por tanto, de la descripción de los adolescentes.

Por último, en la revisión de conceptos referentes a los procedimientos educativos, se ha formulado la citada clasificación que da cuenta de las estrategias descriptivas. Esto puede suponer una aportación novedosa y práctica para el docente, ya que se propone como una muestra concreta que desarrolla el saber práctico o instrumental tan necesario para la sociedad actual.

Todos estos avances teóricos que se han expuesto, se han desarrollado gracias a la Psicología, sin embargo hay que tener en cuenta que se están completando con las aportaciones de la Neurociencia. Los estudios de Neurociencia, posiblemente, sean los

que aporten la luz que falta para explotar todas las aplicaciones que puedan derivarse del proceso perceptivo y para que se puedan investigar con más éxito las facultades perceptivas de los adolescentes.

En el siguiente capítulo se continúa la revisión de la descripción, pero esta vez desde el ámbito lingüístico, de manera que se pueda ir obteniendo una visión completa de lo que supone la capacidad de describir.

Capítulo 2. Fundamentos del texto y del género discursivo

2.1. Introducción.

El objetivo del presente capítulo es establecer la terminología que se va a emplear en la investigación tanto del texto descriptivo, como de los géneros descriptivos utilizados en el ámbito de la Geografía. En concreto, se formula mediante una revisión teórica desde las dos ciencias a las que atañe el estudio del texto, por un lado, y el estudio del género discursivo, por otro. El estudio del texto le corresponde a la Lingüística del texto; mientras que el género discursivo es estudiado por el Análisis del discurso.

En el apartado 2.2, se realiza la revisión teórica de los conceptos relacionados con el texto: sus propiedades y sus estructuras, las cuales permiten las distintas tipologías que se presentan como cierre a esta revisión. Entre las diversas tipologías que se han realizado sobre los textos, se encuentra el texto descriptivo, cuya investigación interesa especialmente, aunque se formaliza en el capítulo 4.

En el apartado 2.3, se muestran distintos rasgos de los géneros discursivos, y se incluye también una clasificación de los mismos, realizada mediante el establecimiento de unos criterios que se emplean para la propuesta de géneros descriptivos en Geografía que se lleva a cabo en el capítulo 7.

2.2. Estudios del texto desde la Lingüística del texto

2.2.1. Ámbito de la Lingüística del Texto.

En los años 60, el nacimiento de la Lingüística del texto en Europa central supuso un gran avance en los estudios lingüísticos con respecto a corrientes anteriores – escuela neogramática, movimiento estructuralista y enfoque generativista– (Mounin, 1997)³². La Lingüística del texto amplió su ámbito de estudio al nivel textual³³, frente a los límites del nivel oracional, e introdujo toda una serie de elementos extralingüísticos

³² Para ampliar estudios históricos, se recomienda consultar los manuales de Marcos Marín (1990) y Mounin (1970).

³³ Según E. Bernárdez (1982), la Lingüística del texto pasa por dos fases: la primera fase de ampliación de las gramáticas oracionales, donde se aplican sus métodos al estudio del texto, manteniendo aun la concepción de texto como un nivel superior al nivel oracional. Y una segunda fase en la que se considera el texto como unidad básicamente comunicativa, a pesar de que se reconozcan elementos del nivel lingüístico. Por tanto, la diferencia fundamental será el estudio del texto como fenómeno comunicativo. Fernández Smith (2007) profundiza en estos dos momentos de la historia de la lingüística que se pueden resumir en las ideas que se vierten con estas conocidas expresiones: 1ª fase, "de la frase al texto", 2ª fase, "del texto a la frase".

dentro de su campo de análisis, influida por la Pragmática³⁴. Aunque este camino fue lento y, a veces, hasta regresivo.

La expresión "lingüística del texto" apareció por primera vez en 1955, en el artículo de Eugenio Coseriu (1973: 289) titulado "Determinación y entorno". Mientras que, con el sentido que tiene actualmente, el primero en utilizar el término equivalente en alemán, "Textlinguistik", fue Harald Weinrich (1974: 109). Van Dijk (2000), otro de los nombres fundacionales, subrayó el carácter interdisciplinario de esta ciencia, puesto que el texto puede ser estudiado desde diversas disciplinas (principalmente: Filosofía, Antropología, Psicología y Sociología).

La fecha fundacional de la Lingüística del texto es 1972, con la reunión en Konstanz (Ciapuscio, 1994). En este encuentro, con participantes de las universidades alemanas de Konstanz y Bielefeld³⁵, se acordó la necesidad de superar los límites de la oración y se insistió en la necesidad de crear una gramática del texto capaz de generar textos que fueran correctos (Roulet, 1972).

A pesar de que se concibiera el texto como unidad de comunicación o de que los estudiosos plantearan la importancia de estudio del contexto³⁶, De Beaugrande y Dressler (1997) denuncian en *Introducción a la lingüística*, en su segundo capítulo sobre "La evolución lingüística del texto", que los modelos que surgieron en los años 60 y trataron de explicar en qué consistía el texto, pero que no fueron adecuados para explicarlo en toda su complejidad, pues no incluyeron la dimensión comunicativa en sus análisis. Así, el estudio del texto quedó en el análisis de secuencias de oraciones gramaticalmente correctas. Estos autores proponen un enfoque procedimental para estudiar los textos insertos en la comunicación. El punto de inflexión fue la publicación en 1960 del trabajo original de Jakobson (1984) sobre las funciones comunicativas del lenguaje.

Si bien la declaración explícita del texto como unidad básica de la comunicación lingüística, y su proclamación como principio fundamental de la Lingüística del Texto,

³⁴ La Pragmática se inicia hacia los años 60, con el impacto que provocaron ideas como la Teoría de los actos de habla de Austin y Searle (se puede encontrar en Austin, 1982). Sin embargo, como explica Escandell (2006), el término "pragmática" se utiliza por primera vez por el semiótico Morris para designar a la ciencia que se dedica a observar el origen, el uso y los efectos de los signos en todas sus maneras de significación (Morris, 1972).

³⁵ Los nombres de los integrantes del proyecto inaugural son: Peter Hartmann, János S. Petöfi, Hannes Rieser, Jehs Ihwe, Wolfram Kóck y Teun A. van Dijk (cf. R. A. De Beaugrande y Dressler, 1997: 55).

³⁶ Para Bernárdez (1982: 291), la Lingüística del texto es el "estudio científico de los procesos de constitución y comprensión del texto, de la estructura interna de este y de sus relaciones con la situación en que se produce".

se encuentra en multitud de trabajos de los estudiosos de la lingüística textual (De Beaugrande y Dressler, 1997; García-Berrio y Vera Luján, 1977; Albaladejo, 1981, etc.), también se puede apreciar que el estudio del texto no era un campo vetado y un objeto de estudio exclusivo para la Lingüística del texto. Son tres las disciplinas que se ocupan del texto entre los 60 y 80 de forma prolífica: la Pragmática, la Lingüística del texto y el Análisis del discurso. La Pragmática es fundamental para el origen de las otras dos³⁷, a pesar de que el foco de atención de este trabajo se encuentre en la Lingüística del texto y en el Análisis del discurso por razones obvias, al ser objeto de estudio la descripción³⁸.

La relación entre la Lingüística del texto y el Análisis del discurso es muy estrecha. Incluso, hay posturas que defienden que la Lingüística del texto depende del Análisis del discurso. López Alonso (2014: 235-6) señala lo siguiente en su capítulo dedicado al "análisis textual de los discursos":

El análisis del texto solo adquiere su valor como objeto científico si tienen en cuenta el tipo de discurso y género al que pertenece, el contexto social en el que se crea, y bajo los condicionantes ideológicos que ha sido concebido. Metodológicamente, además, el texto es una unidad de composición y, en consecuencia, se pueden describir con precisión, y cierta independencia, sus distintos niveles y unidades de organización.

Desde este enfoque, que comparte un gran número de investigadores, hay una interdependencia e interrelación estrechas entre las disciplinas de Análisis del Discurso y de Lingüística del texto, ya se considere esta última una subdisciplina del Análisis del Discurso, en la línea de J.-M. Adam (2005³⁹: 19) o simplemente como nivel superior desde el que se observa el funcionamiento del discurso.

La revisión realizada por Fernández Smith (2007) sobre los principales modelos teóricos surgidos en los últimos cuarenta años del siglo XX, explica la apertura de los límites del análisis textual hacia el contexto y la situación de comunicación. Los

³⁷ Asimismo, las corrientes pragmáticas fueron fundamentales para el desarrollo de la Didáctica de la lengua (véase el capítulo 3) al revalorizar el uso de la lengua en los diferentes usos sociales y propugnar gramáticas de corte funcional, entre otras, Matte Bon (1992a y 1992b). Una de las aportaciones fundamentales es la descripción nociofuncional del lenguaje de Slagter (1979), realizada desde el ámbito de la pragmática, la cual servirá para establecer los planteamientos de la gramática de la descripción (véase el apartado 2.3).

³⁸ Para ampliar información sobre la Pragmática, se recomienda la consulta de los manuales de los siguientes autores: Levinson (1985), Gallardo Paúls (1996), Escandell Vidal (1996), Bravo y Briz (2004), y Reyes (2009).

³⁹ Se mantiene la referencia que realiza López Alonso (2014) acerca de la edición de Adam del año 2005, sin embargo, la que se ha consultado para este trabajo ha sido la edición de 2006.

modelos teóricos que considera relevantes, con sus respectivos autores, se pueden observar en la siguiente Tabla 2.1:

Tabla 2.1. Principales modelos teóricos de la Lingüística del texto (1960-2000), según Fernández Smith (2007).

Modelos ampliación gramáticas oracionales	Konstanz-Bielefeld FSP Perspectiva funcional de la oración, Escuela de Praga Macro y microestructuras
Modelos texto como fenómeno social y funcional	M. A. K. Halliday Superestructuras
Hacia una pragmática textual	S. J. Schmidt Enfoque procedimental

Fernández Smith (2007: 9) plantea cambios en el desarrollo que está sufriendo la Lingüística del texto en la actualidad. Y no solo porque, en su opinión, esté adoptando un enfoque diferente, sino porque proyecta un posible cambio en su denominación. En cuanto al enfoque que está adoptando afirma:

[Pretendemos mostrar en el presente trabajo una exposición lo más precisa posible de los principales modelos teóricos que conforman durante las décadas de los años setenta y ochenta del recién concluido siglo de la denominada *Textlinguistik* europea]. No quiere esto decir que a partir de la década de 1990 no sea posible encontrar nuevas aportaciones teóricas, todo lo contrario, pero con ello aceptamos el hecho, y esta es nuestra opinión personal, de que en la actualidad, con el triunfo de los enfoques comunicativos [...] no resulta práctico intentar establecer fronteras entre esta y otras corrientes de trabajo tan próximas que no pueden ser diferenciadas fácilmente.

Sobre la adopción de la Lingüística del texto de otra denominación que se adecue en mayor medida a los estudios que hoy día se vienen realizando, y que en nada se asemejan a los estudios fundacionales de Konstanz, salvo en el interés por el estudio del texto, propone el nombre de "lingüística textual y discursiva", pues los modelos y las propuestas teóricas de los últimos años han ampliado el conocimiento, "no ya solo de los mecanismos que rigen la producción e interpretación de textos, sino de la

comunicación en sentido amplio" (2007: 126). Termina así su libro que sirve de revisión a los modelos de la Lingüística del texto, y con estas palabras se cierra este apartado:

No pretendemos con esto certificar el fin de una corriente o, siquiera, de una etapa dentro de una disciplina, pero no negamos la indudable importancia que en la actualidad tienen el análisis del discurso, o incluso con más razón la pragmática, en el conjunto de investigaciones sobre el objeto de estudio texto, de ahí que, hoy por hoy, prefiramos denominarla *lingüística textual y discursiva*.

2.2.2. Definición de texto.

La definición de "texto", junto con la de "discurso" y "género", ha dado lugar a múltiples variantes terminológicas en los estudios lingüístico-comunicativos. Para comprobar tal diversidad, a continuación se recogen las distintas variantes que Charaudeau y Maingueneau (2005) muestran en su *Diccionario*: "géneros" y "tipos de textos" (Adam, 1999); "géneros de textos" y "tipos de discursos" (Bronckart, 1996); "hipergénero", "género de discurso" y "tipos de texto" (Maingueneau, 2009); por último, "géneros" y "subgéneros situacionales" (Charaudeau, 2003). En el presente subapartado se revisa la noción de "texto"; mientras que, en el punto 2.3.2, se trata de la noción de "género discursivo". Por tanto, en este trabajo se opta por ambos términos, por ser los más usados en el ámbito escolar.

La noción de texto fue concebida en la antigüedad clásica por Quintiliano, quien situó el término "texto" en el marco de la composición (invención, elocución y disposición), en su libro IX de la *Institutionis oratoriae*. Emplea el término texto de dos maneras: "textus" (IX, 4, 13), en el sentido del término medieval "bele conjointure", como aquello que reúne o agrupa elementos diferentes transformándolos en un todo organizado; y "textum" (IX, 4, 17), en el sentido en el que es usado por Montaigne en sus *Ensayos*, como una composición abierta y no terminada. Estas nociones definen el texto desde sus inicios, tanto por su carácter cerrado, como por su carácter abierto, en el sentido de hipertexto utilizado por Genette (1989). Por tanto, las aproximaciones a la noción de "texto", desde sus inicios, han planteado la misma problemática que se va a exponer en este apartado: el texto con un carácter cerrado y definido, frente al texto como un conjunto de posibilidades que se concretan en su puesta en práctica. La postura aceptada hoy día por la mayoría de estudiosos de la Lingüística del texto consiste en que

el texto posee una entidad de carácter teórico, cerrada; mientras que el discurso se desarrolla en la práctica social, por lo tanto, tiene un carácter abierto.

En un aspecto parcial, esta problemática ha llevado a otra dicotomía: el texto como producto o el texto como proceso. En el ámbito de la psicología, este problema se resuelve según la concepción que se tenga del texto. Si se tienen en cuenta los procesos psicológicos que se desarrollan en la elaboración del texto, el texto se concibe como un "proceso"; pero si solo se estudian los rasgos lingüísticos resultantes, como si se tratara de un objeto de análisis estático, se entenderá el texto como "producto"⁴⁰.

Por otro lado, el estudio del texto siempre ha planteado esta distinción: texto-escrito (Ricoeur, 1986) frente a discurso-oral. Sin embargo, la aceptación de que el canal no puede limitar las múltiples convenciones del mensaje, ha permitido superar esta fase en la que se consideraba "texto" solo lo que estuviera escrito; al igual que cualquier dicción se consideraba únicamente como discurso. Así, en la actualidad, no se emplea tal distinción y se aplica la palabra "texto" para cualquier práctica discursiva, ya sea oral o escrita.

A continuación, se comienza una revisión de lo que se ha entendido por "texto" hasta la actualidad, salvadas las citadas controversias. Se opta por la selección de las definiciones más significativas de tipo comunicativo, pues son las que hoy día tienen mayor aceptación⁴¹. Álvarez Angulo (2002: 162) señala que todas estas definiciones comparten la concepción del texto como "una unidad lingüística comunicativa fundamental y plena, un suceso comunicativo de lenguaje en contexto".

Por tanto, entre los autores que se engloban en este tipo de definiciones comunicativas⁴², conviene destacar las definiciones de Halliday y Hasan (1976), Teun A. van Dijk (1992), Bernárdez (1982), Weinrich (1989) y De Beaugrande y Dressler (1997), ya que son los autores que sustentan la teoría sobre los rasgos del texto y las tipologías textuales escogidos para este trabajo.

La definición de Halliday y Hasan (1976) supuso el comienzo de estas definiciones comunicativas. Ambos definen texto como "unidad de uso de la lengua en

⁴⁰ Para ampliar con estudios de Psicología del lenguaje, consultar Belinchón Carmona, Rivière Gómez, e Igoa González (1992).

⁴¹ Las definiciones de tipo comunicativo se incluyen en una tipología elaborada por Álvarez Angulo (2002: 160-167). Realiza una tipología de definiciones de "texto", en la que se encuentran los siguientes tipos: 1. texto como función comunicativa; 2. cadena de signos (semiótica); 3. estructura profunda y superficial; 4. conjunto no limitado de frases; 5. autonomía y clausura; 6. carácter holístico.

⁴² Halliday y Hasan (1976), Schmidt (1977), Teun A. van Dijk (1992), De Beaugrande y Dressler (1997, 1985), Rigau i Oliver (1981), Brown y Yule (1993), Bernárdez (1982), Scinto (1983), Corno (1987), Chico Rico (1989), Weinrich (1989) y Vera Luján (1990).

una situación de interacción y como unidad semántica” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 550). De esta manera se pone en cuestión que la oración sea la unidad de base de la textualidad, pues cualquier palabra o frase pueden transmitir un sentido completo.

La definición que ofrece van Dijk (1992: 55) otorga al texto un valor teórico y se relaciona con el concepto de macroestructura (véase el subapartado 2.2.3). Lo expresa en los siguientes términos:

Únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) *textos*. Con ello, la palabra texto se convierte en un término teórico que ya se corresponde sólo indirectamente con el empleo de esta palabra en la vida cotidiana, donde se designan así sobre todo las realizaciones lingüísticas escritas e impresas. Como es habitual en lingüística, nos basaremos en una descripción estructural más amplia de la estructura de enunciados. Además de la (re-) construcción de estructuras y oraciones abstractas (así como de sus proposiciones) y secuencias en la gramática, postularemos ahora la unidad abstracta de "texto".

Posteriormente, en *Texto y contexto* (1995:32), van Dijk mantiene la misma concepción:

Este término se usará aquí para denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama discurso. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son, pues discursos aceptables de la lengua –en este nivel de explicación de la aceptabilidad, esto es, están bien formados y son interpretables–. [...]. El discurso se relaciona sistemáticamente con la acción comunicativa.

El nuevo objeto de estudio, el texto, es definido por Bernárdez (1982: 85) como sigue a continuación:

«Texto» es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

De este modo, Bernárdez entiende el texto como una actividad (por su carácter comunicativo), que parte de la intención de un hablante en una situación concreta (por

su carácter pragmático) y que se manifiesta en unas reglas de la estructura interna del texto (por su carácter estructural). Esta definición ha sido muy difundida y ha propiciado la consolidación del texto como unidad comunicativa.

Weinrich, a pesar de concebir la oración como la base de organización textual, presiente esta unidad de comunicación con la idea de “efecto de texto” (Weinrich, 1989: 24). Su visión de texto sería un sistema complejo de determinaciones, con unas bases lingüísticas que facilitan el establecimiento de un “efecto” cuyo sentido definitivo resultará de su articulación en el contexto socio-pragmático de la interacción.

La definición planteada por De Beaugrande y Dressler (1997: 35) amplía la caracterización del texto, partiendo de la idea preconcebida en van Dijk acerca del texto como sentido global:

Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo. Por consiguiente, los textos que no sean comunicativos no pueden analizarse como si fueran textos genuinos.

A continuación, se presentan esas normas que consideran estos autores como requisitos que debe cumplir todo texto.

2.2.3. Propiedades textuales.

De Beaugrande y Dressler (1997: 46) estudian los parámetros que rigen la construcción de un texto, llamándolos "principios constitutivos" de la comunicación textual. Comúnmente, son conocidos como las propiedades del texto, y se caracterizan por lo siguiente:

– La cohesión y la coherencia

Para entender qué es la cohesión, se hace necesario partir de qué se entiende por coherencia, pues dependiendo de cómo se conciba esta última, la cohesión se entenderá de una manera diferente.

De Beaugrande y Dressler (1997: 96) atribuyen a cohesión "la función que desempeña la sintaxis en la comunicación". Mientras que coherencia lo usan para referirse a la continuidad de "sentido" que poseen los textos, entendiendo por sentido, "el conocimiento que se transmite de manera efectiva mediante expresiones que aparecen en el texto" (1997: 135). Bernárdez (1995) difunde esta concepción de la

coherencia como fenómeno global en *Teoría y epistemología del texto*. Según explica Bernárdez, la coherencia es un fenómeno pragmático que interviene antes de la estructuración del texto, pues depende directamente de la intención comunicativa del hablante, quien, para realizar con éxito su actividad comunicativa, desarrolla un plan global, teniendo en cuenta los factores contextuales, y eligiendo las expresiones verbales necesarias para que el oyente reconozca su intención. De esta manera, la cohesión supone la manifestación semántico-sintáctica de las relaciones que contraen los elementos que integran un texto. Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2007: 220), siguiendo esta línea, caracterizan el concepto de cohesión en los siguientes términos: "constituye una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales". Y continúan, se da en los "enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación".

Bernárdez (1995) diferencia dos tipos de cohesión: la cohesión sintáctica y la cohesión pragmática. La primera se trata de la cohesión que se establece entre los enunciados o párrafos de un texto mediante conectores que hacen explícitas las relaciones de: adición, disyunción, contraposición, causalidad, consecuencia, condición y comparación. En cuanto a la cohesión pragmática, es aquella que se produce entre los enunciados como actos de habla vinculados entre sí, como, por ejemplo: una aclaración, una justificación o un reproche.

– La intencionalidad y la aceptabilidad

Estas propiedades sitúan el texto en el momento de la enunciación y de la recepción. De Beaugrande y Dressler (1997: 169) las definen como las normas que muestran las actitudes de los usuarios del texto. Lo explican de la siguiente manera:

Puede afirmarse que para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, esta ha de ser el resultado de una elección intencionada por parte del productor textual y que, para que esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, esta ha de ser aceptada por el receptor textual.

– La informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad

La informatividad se relaciona con el grado de novedad informativa que aporta el texto –información nueva o información conocida–; la situacionalidad se refiere a los

factores pragmáticos que hacen que un texto sea relevante en el contexto en el que se produce; y la intertextualidad conecta el conocimiento de los textos presentes en el texto producido con el mismo texto. Estas tres propiedades relacionan a los usuarios con los elementos textuales.

A las siete propiedades, De Beaugrande y Dressler suman tres características básicas de la textualidad o "principios regulativos" (1997:49). Se conciben como controladores de la comunicación textual: la *eficiencia*, indica el intento que realizan los participantes para comunicarse; la *efectividad*, muestra el impacto que provoca el fin que persigue el texto; y la *adecuación*, señala la correspondencia de un texto con su contexto.

Si bien la adecuación merece ser tratada con más detenimiento por sus posibilidades para la explotación didáctica, ha sido tratada mayormente desde un enfoque pragmático⁴³. Desde la Lingüística del texto, en la búsqueda por el modelo teórica, el primer interés se centra en los parámetros relacionados con los elementos textuales: la coherencia y la cohesión. Estos principios llevan a la suposición de unas estructuras globales en el texto que le dan un sentido unitario, así como a la previsión de unas estructuras que se enlacen formando la unidad textual. En el siguiente apartado, se revisan ambos conceptos.

2.2.4. Estructuras textuales.

Las explicaciones que se realizarán en el apartado 2.2.5 sobre las tipologías textuales, especialmente, sobre la tipología de Adam, hace necesaria la explicación previa de los conceptos clave que propone la Lingüística del texto: macroestructura y superestructura. El autor que formula ambos conceptos es van Dijk (1979, trad. en 1992), en su libro original, *La ciencia del texto*. A continuación, se exponen junto con la noción derivada de microestructura.

La macroestructura se concibe desde una perspectiva semántica, y se trata de la estructura global de un texto, que se manifiesta en representaciones abstractas del significado global de este. Esas representaciones se realizan mediante microestructuras, las cuales consisten en cada una de las secuencias que conforman el texto. Van Dijk establece unas reglas que permiten identificar la unión de las macroestructuras con las

⁴³ A pesar de no haber elegido la revisión de la Pragmática, se recomienda la lectura de Halliday y Hassan (1976), así como las recomendadas en la nota número 38 para completar la visión de los elementos pragmáticos que intervienen en la producción textual.

microestructuras, es decir, relacionar las ideas principales con las informaciones secundarias⁴⁴.

La superestructura consiste en la estructura global que caracteriza formalmente al texto. Partiendo de este concepto, van Dijk describe únicamente las superestructuras propias de la narración, de la argumentación y del tratado científico.

Las carencias de esta propuesta resultan evidentes: no desarrolla una tipología que abarque la complejidad de las estructuras textuales –no incluye la descripción–, ni explica cómo se pueden justificar las partes en un texto. Aun así, la propuesta de van Dijk es “esclarecedora”, ya que “establece los mecanismos que van a condicionar la configuración de una tipología” (Bustos Gisbert, 1996: 96); aunque necesite ser completada. Esta labor la han realizado otros autores con el establecimiento de tipologías textuales, como puede verse a continuación.

2.2.5. Las tipologías del texto desde la Lingüística del texto.

2.2.5.1. Criterios de las clasificaciones de las tipologías textuales.

Desde los inicios de la Lingüística del texto, los estudiosos han tratado de buscar clasificaciones de los tipos de textos con cierta validez universal. Isenberg (1987: 102⁴⁵) estableció cinco elementos constitutivos necesarios para que una clasificación pudiera considerarse válida científicamente. Los criterios se pueden formular de la siguiente manera: a) la clasificación debe determinar cuál va a ser su *campo de aplicación*; b) la clasificación debe poseer una *base de tipologización*, es decir, un/os criterio/s sobre el/los que se pueda/n establecer los diferentes tipos de textos; c) el conjunto de *tipos de texto* debe ser delimitado según estos criterios; d) la *especificación* debe matizar las regularidades que identifican a cada tipo de texto, de manera que sean excluyentes, es decir, que no sean válidas para los demás tipos de textos; e) la clasificación debe formular unos *principios de aplicación* para que el usuario pueda identificar estos tipos de textos definidos en la tipología en casos concretos. Además, Isenberg describe las propiedades que tendrán estos modelos clasificatorios que aspiren a tener un carácter

⁴⁴ Consisten en unas reglas de comprensión semántica y se llaman macrorreglas. Estas organizan la información compleja del texto y la reducen a proposiciones que contienen toda la información semántica importante. La macrorreglas son tres: omitir, generalizar y construir (cf. Van Dijk, 1992).

⁴⁵ En la reformulación de los criterios únicamente se citan textualmente las expresiones en cursiva, usadas en la edición consultada en cursiva por el propio autor.

científico: i) la base de tipologización será homogénea, esto es, no cambiará según los textos que se clasifiquen; ii) habrá monotipia, es decir, cada texto podrá ser únicamente de un tipo; iii) será rigurosa, puesto que evitará toda ambigüedad en sus clasificaciones; iv) será exhaustiva, ya que todos los textos del campo de aplicación determinado podrán serán clasificables.

El propio autor reconoce la dificultad para establecer una tipología que cumpla todas las condiciones y reúna dichas propiedades. Esto puede apreciarse en las clasificaciones tanto de Petitjean (1989), revisada en este subapartado, como en la de Ciapusio (1994), desarrollada en el siguiente⁴⁶.

Petitjean (1989) realiza una macro clasificación de las tipologías textuales. El criterio del que se sirve para clasificar estas tipologías es la cantidad de focos clasificatorios que utilizan para establecer los tipos de textos. Los tres grandes bloques resultantes son: tipologías homogéneas, tipologías intermedias y tipologías heterogéneas.

Las tipologías homogéneas se han realizado desde un solo foco para elaborar una compartimentación de los textos abstractos. Es el caso de Werlich (1975) o de Adam (1992). Este último se basa en los procedimientos cognitivos y distingue varios tipos fundamentales: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal (véase el subapartado 2.2.5.3).

Las tipologías intermedias han tenido en cuenta diversos fenómenos a pesar de que, finalmente, se pueda distinguir en ellas un foco dominante. Los focos más empleados son: el modo de la enunciación, la intención comunicativa o las condiciones de producción. Las posibilidades de las tipologías intermedias son múltiples, por lo que dentro de las mismas se distinguen a su vez otras tres tipologías: las enunciativas, las funcionales o las situacionales.

Las enunciativas son aquellas que tienen como criterios clasificatorios la relación entre el enunciado y su situación de enunciación. Se basan en la distinción de Benveniste entre discurso e historia, donde el texto inserto en la situación de enunciación se corresponde con el plan embragado, mientras que el enunciado disasociado de esta situación se presenta como plan no embragado. Entre los autores destacables se encuentran J. Simonin-Grumbach (1975, 1984) o J.-P. Bronckart (1985,

⁴⁶ Para consultar más revisiones de tipologías textuales. Véase: Harweg (1968), Petöfi y García Berrio (1979), Rigau i Oliver (1981), Acosta (1982); Bernárdez (1982); Van Dijk (1992); Swiggers (1990); De Beaugrande y Dressler (1997); Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2007); y Camargo, Uribe y Caro (2011).

1996); este último se basa, a su vez, en criterios psicológicos y lingüísticos y distingue cuatro tipos de discursos, siguiendo criterios lingüísticos de implicación frente a autonomía, y criterios psicológicos en lo referente a la situación de enunciación –conjunción (exponer) frente a disyunción (contar)–: el discurso interactivo, el relato interactivo, el discurso teórico, y la narración. La disposición de cada uno de los criterios puede observarse en la Tabla 2.2:

Tabla 2.2. Tipos de texto, según Bronckart.

	CRITERIOS PSICOLÓGICOS	
CRITERIOS LINGÜÍSTICOS	Contar	Exponer
Implicación	Relato interactivo	Discurso interactivo
Autonomía	Narración	Discurso teórico

El segundo tipo de las intermedias son las tipologías funcionales, las cuales se caracterizan por clasificar los discursos según la intención comunicacional. La más conocida y difundida ha sido la de R. Jakobson (1984), quien clasifica los discursos según cumplan las siguientes funciones: referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística y poética. Por último, destacar que esta tipología se relaciona con la teoría de los actos de lenguaje, siendo un lugar de confusión la diferenciación entre función e intención.

El tercer tipo de tipologías intermedias son las tipologías situacionales, que se tratan de aquellas que tiene en cuenta la actividad social en la que se transmite el discurso. Se pueden clasificar, según el lugar, según el sector, etc. Se suelen diferenciar los géneros institucionalizados –propios de un lugar–, de los géneros efectivos –mezcla de distintos tipos de discursos–.

Por último, las tipologías heterogéneas no han tenido en cuenta ningún criterio unificador, sino que observan aspectos variados del acto comunicativo en el que se inserta el texto producido. Los criterios de distinta naturaleza suelen ser: intención comunicativa, medio, temática y modo de enunciación. A partir de este tipo de análisis surgen los géneros del discurso, es decir, las construcciones del habla reconocidas

socialmente: el parte meteorológico del tiempo, la descripción turística de un folleto, etc.⁴⁷.

A pesar de los intentos por encontrar clasificaciones de los tipos de textos con cierta validez universal, hoy en día sigue sin haber una concepción unívoca de qué tipos de textos hay. A la vista de la teoría revisada, se pueden establecer dos posibles motivos: por un lado, debido a que, como abstracción teórica, la noción de texto puede ser revisada o concebida desde distintas perspectivas sin la posibilidad de llegar a un acuerdo; y por otro lado, puesto que los textos tienen sentido únicamente cuando son situados en un contexto de comunicación, es lógico que las clasificaciones que tratan de revisar los textos como puros entes teóricos, sin tener en cuenta su realización material, no satisfagan todos los aspectos considerados necesarios por los estudiosos del texto.

La salida a este lugar en conflicto parece hallarse en el Análisis del Discurso, ya que formula sus clasificaciones teniendo en cuenta una variedad de criterios más próximos al uso. Sin embargo, los avances en este camino, hacia el conocimiento del texto en su contexto, es decir, del discurso, sufren de cierto escepticismo y prefiere hablarse de estudios de prácticas sociodiscursivamente reguladas. Es decir, se cesa ante el intento de llegar a nociones unívocas y a clasificaciones homogéneas y se apuesta por el estudio de reglas relativas a cada ámbito y a cada situación concreta de interacción. De esto se da cuenta en el apartado 2.3, pero antes se muestra la clasificación de tipologías textuales realizada por Ciapuscio (1994) y se profundiza en las tipologías que interesan para este trabajo por su carácter comunicativo.

2.2.5.2. Clasificaciones de las tipologías textuales.

La revisión de las tipologías textuales realizadas por Ciapuscio (1994: 26-7) toma en consideración otro criterio clasificador que parte de la siguiente pregunta: “¿reflejan las tipologías el saber clasificatorio de una comunidad lingüística o, por el contrario, son solo un constructo teórico de los lingüistas, una entidad ideal posible de establecerse independientemente de ese saber?”. El progresivo acercamiento a la múltiple realidad por parte de los lingüistas ha marcado la evolución de estas tipologías, por lo que Ciapuscio observa la necesidad de hacer una revisión cronológica de los modelos textuales, observando las concepciones de texto que se poseen en cada momento. El resultado de esta clasificación será que, durante los primeros años de la

⁴⁷ Para obtener un panorama de la complejidad de estas tipologías, así como de los autores que incluye en cada tipología, se recomienda consultar estudios como el realizado por Agosto Riera (2011: 88- 95).

década de los 70, las clasificaciones se basan en rasgos lingüísticos, es decir, en elementos internos del texto; mientras que en los años 70 y 80, las clasificaciones incluirán rasgos vinculados al contexto situacional, es decir, a rasgos externos al texto.

Durante el comienzo de la década de los 70⁴⁸, Ciapusio selecciona las siguientes clasificaciones de: Harweg (1968), Weinrich (1974) y Simonin-Grumbach (1975). La tipología de **Harweg** toma en consideración los procedimientos de sustitución anafórica para clasificar los textos. Por su parte, la de **Weinrich** propone construir una teoría textual basada en el análisis de los tiempos verbales. Diferencia dos tipos de verbos: los comentativos (presente, perfecto y futuro) y los narrados (indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto y condicional). A pesar de ser un criterio estrictamente gramatical, la distinción entre verbos comentativos y narrativos le lleva a la inclusión del análisis del interlocutor, por lo que supone un avance en los caminos que habrá de tomar la Lingüística del texto⁴⁹. En último lugar, la propuesta de **Simonin-Grumbach** parte de la distinción establecida por Benveniste entre discurso e historia y se inserta, así, dentro de los parámetros la teoría de la enunciación⁵⁰. Propone una división de los textos que clarifique la aparición de diversos tiempos y personas gramaticales tanto en el discurso como en la historia. Su clasificación se realiza teniendo en cuenta las situaciones de enunciación a las que remiten las formas deícticas que aparecen en los textos. Las situaciones que analiza clasifica a los textos en: a) orales y escritos; b) discursos e historias o históricos; c) teóricos y poéticos.

Posteriormente, a lo largo la década de los 70, comienzan a aparecer clasificaciones con una orientación comunicativa que reflejan cómo las concepciones teóricas sobre el texto se van modificando. Las clasificaciones ordenadas cronológicamente recogidas por Ciapusio son: Sandig (1972), Grosse (1976), Werlich (1975), y Longacre y Levinsohn (1978). A continuación, se recogen los criterios adoptados por cada una de ellas, así como los tipos de textos que establecen.

⁴⁸ Se incluyen también los trabajos que comenzaron en la década anterior de los 60.

⁴⁹ Aunque la edición española manejada sea de 1974, hay que tener en cuenta que este trabajo fue publicado en 1964, por lo que, como comenta Ciapusio (1994: 31): "constituye un aporte de innegable originalidad".

⁵⁰ Para Benveniste, la enunciación propia de la historia se caracteriza por la ausencia de referencias personales del emisor, receptor y de referencias espacio-temporales del presente. Por el contrario, la enunciación propia del discurso se caracteriza por incluir todas las formas personales, predominando la 1ª y la 2ª persona. Este modo incluye textos orales y escritos para Benveniste.

Sandig establece una base de rasgos distintivos para caracterizar a los textos. Las combinaciones de pares se refieren a rasgos situacionales (escrito/ oral; espontáneo/ no espontáneo; monológico/ dialógico; contacto espacial/ no espacial; contacto temporal/ no temporal; contacto acústico/ no acústico, etc.). Las clases de textos resultantes serán confusas, pues la clasificación no reúne la propiedad de la homogeneidad, comentada anteriormente (Isenberg, 1987).

Grosse (1976), por su parte, clasifica los textos atendiendo al concepto de la función comunicativa, por lo que se considera como una tipología de carácter funcional. Establece ocho tipos de funciones y, consecuentemente, ocho clases de textos. Entiende las funciones textuales como las instrucciones que manifiestan la intención del emisor sobre el receptor, y las clasifica en: normativa, de contacto, indicativa de grupos, poética, de automanifestación, de exhortación y de comunicación de información⁵¹. La dificultad de esta clasificación proviene de la escasa descripción del concepto de predominancia. En cuanto a las clases de textos resultantes, se pueden observar en la Tabla 2.3, junto con ejemplos de los mismos:

Tabla 2.3. Tipología de Grosse según las funciones textuales, tomado de Isenberg (1987).

CLASE DE TEXTO	FUNCIÓN TEXTUAL	EJEMPLOS
1. Textos normativos	Función normativa	Leyes, estatutos, contratos, poderes, partidas de nacimiento, legalización.
2. Textos de contacto	Función de contacto	Escritos de felicitación, de condolencia
3. Textos que indican grupos	Función indicativa de grupos	Canciones de grupo (marsellesa)
4. Textos poéticos	Función poética	Poema, novela, comedia
5. Textos en que predomina la automanifestación	Función de automanifestación	Diario, biografía, autobiografía, diario literario
6. Textos predominantemente exhortativos	Exhortación	Propaganda, anuncios, solicitud, carta rogatoria
7. Clase de transición	(Dominan dos funciones por igual)	Textos con las funciones de exhortar y comunicar información
8. Textos en los que predomina la información	Comunicación de información	Noticia, pronóstico del tiempo, texto científico.

⁵¹ Una de las funciones que falta la enuncia como la combinación de dos funciones que tengan una predominancia equitativa.

La tipología de **Werlich** ha sido considerada por Isenberg (1987: 113), desde el aspecto de la estructura formal, como, "una de las tipologías textuales mejores y más fundamentadas que existen". Más adelante, pormenoriza que consigue el rasgo de distintividad, a pesar de no cumplir el principio de homogeneidad. Werlich tiene en cuenta dos tipos de criterios: los datos del contexto extralingüístico y las bases textuales o estructuras que conforman las oraciones. Establece cinco tipos de bases textuales, que dan lugar a cinco tipos de texto⁵²:

- a) base descriptiva: verbo *ser* y otros similares que no indiquen cambio; tiempo presente o imperfecto; adverbios de lugar.
- b) base narrativa: verbos de cambio: tiempo imperfecto; adverbios de lugar y tiempo.
- c) base expositiva: verbo *ser* y *tener* (más predicados nominales); tiempo presente.
- d) base argumentativa: verbo *ser* con negación y un complemento adjetival; tiempo presente.
- e) base directiva: verbo imperativo.

Los cinco tipos textuales se corresponden con actividades cognitivas básicas, que se enuncian de lo simple a lo complejo: desde la percepción espacial o temporal hasta las representaciones conceptuales, con base analítica o sintética, y las relaciones entre conceptos realizadas por el hablante, además de las indicaciones que tratan de influir en el comportamiento del hablante. De esta manera, los tipos textuales funcionan como matrices predeterminadas cognitivamente por el hablante, pero que se realizan mediante textos concretos en la comunicación. La importancia de esta clasificación de base cognitiva radica en la influencia que tendrá para la clasificación de Adam (1985), cuya propuesta será tomada para este trabajo (véase el subapartado 4.2.2.1).

Según Ciapusio (1994), la propuesta de carácter semántico y funcional de **Longacre y Levinsohn** ha sido la más relevante de estos autores. Los criterios que utilizan para la clasificación de textos son las siguientes oposiciones binarias: +/- encadenamiento cronológico, +/-orientación al agente. Mientras que la primera mide la frecuencia con la que se suceden temporalmente los enunciados, la segunda pondera la frecuencia con la que aparece el emisor a lo largo del discurso. Los textos resultantes

⁵² Este concepto será tomado y explicado nuevamente por Adam (1992) con la idea de secuencia (véase 2.2.5.3).

según estos parámetros son cuatro: narrativo, procedural, de conducta y expositivo. Este último tipo de texto, el texto expositivo, se presenta como atemporal y sin presencia del sujeto. Tal y como explican Camargo, Uribe y Caro (2011), esta clasificación enfatiza la ordenación temporal de los hechos presentes en los textos, así como de sus sujetos-agentes, mientras que el texto expositivo carece de ambos aspectos. La caracterización del texto expositivo será importante para poder diferenciarlo del descriptivo.

Posteriormente, en los años 80, la preocupación por establecer tipologías que reflejen la realidad de los constructos empleados en las comunidades lingüísticas, y no de los constructos posibles o ideales realizados por los teóricos, lleva a las clasificaciones heterogéneas que tienen en cuenta aspectos dispersos provenientes del contexto extraverbal. Ciapuscio destaca las siguientes clasificaciones realizadas por: Lux (1981), Dimter (1981), Gülich (1986) y Brinker (1988).

La tipología de **Lux** parte del lenguaje cotidiano de los hablantes, en su caso, de lengua alemana. A partir de los términos que aparecen en el diccionario, llega a una amplia clasificación de los textos. **Dimter**, partiendo también del diccionario, selecciona los términos que aparecen en la vida cotidiana de los hablantes y concluye que los textos se dividen por los propios sujetos según tres categorías: la situación comunicativa, la función textual y el contenido. **Gülich** trató de comprobar cuáles eran los tipos de textos que reconocían los propios hablantes, mediante qué criterios y en qué situaciones. Se trata, por tanto, de una tipología de praxis interactiva. Busca textos elaborados y categorizados por los propios hablantes. Sus conclusiones son (Ciaupuscio, 1994: 59)⁵³:

En primer lugar, el hecho de que son necesarias diferentes dimensiones para varios modelos de tipificación complementarios entre sí. Estos modelos deben dar cuenta del hecho de que las clases textuales *no son marcos de orientación rígidos para los participantes de la comunicación sino que son establecidas de manera interactiva*. Los participantes de la comunicación se orientan en su saber sobre clases textuales y clasifican las expresiones lingüísticas en clases textuales o las interpretan como manifestación -o como la desviación de la manifestación esperada- de una clase textual determinada. La clase textual aparece como un marco de orientación previo, como objeto posible de un proceso de negociación y, por ello, modificable.

⁵³ Se respeta la cursiva de la autora.

Estas conclusiones resultan interesantes para la idea generalizada de la imposibilidad de llegar a una tipología general y monolítica, frente a la opción de elaborar clasificaciones que tengan como bases distintos criterios.

Por último, la clasificación que presenta Ciapusio perteneciente a los 80, se trata de la realizada por **Brinker**, a quien se le debe la difusión y aceptación generalizada del término "clase textual", con un fuerte componente empírico, frente al concepto teórico de "tipo de texto". Su investigación parte de las tres categorías establecidas por Dimter: la situación comunicativa, la función textual y el contenido textual, dándole predominancia a la función, como intención comunicativa del emisor. Propone cinco funciones textuales: informativa, de contacto, apelativa, obligativa y declarativa. Para reconocer estas funciones, señala que existen unos indicadores en el texto y otros en el contexto, los cuales le servirán de criterios para establecer los tipos de texto. Según estos criterios, establece la siguiente tipología textual:

- A) Criterios de la función textual (informativos, de contacto, apelativos, obligativos, declarativos)
- B) Criterios contextuales
 - b.1. Según la forma comunicativa (cara a cara, teléfono, radio, televisión, canal escrito)
 - b.2. Según el ámbito de acción (privado, oficial y público)
- C) Criterios contextuales
 - c.1. Tipo de tema textual (la fijación temporal del tema con respecto al momento del habla: anterior, posterior y simultáneo; la relación entre el emisor, el receptor y el tema del texto)
 - c.2. Tipo de despliegue temático (descriptivo, narrativo, explicativa, argumentativo)

Entre todos los criterios formulados, el de la función textual es el que mayor importancia tiene, pues para Brinker es el que determina el tipo de texto. Posteriormente, los criterios contextuales y los estructurales se dividen por medio de categorías que especificarán la clase textual particular: forma de comunicación, ámbito de acción, tipo de tema textual y forma o estructura textual. Es un paso hacia las clasificaciones más recientes, realizadas en los años 90, en las que incluyen se distintos niveles de clasificación.

Las dos tipologías de los años 90 que presenta Ciapusio son interesantes para este trabajo. Tanto la tipología de **Adam** (1992), por su difusión en el ámbito educativo, y su relevancia para el tratamiento de la descripción, como la tipología de **Heinemann y Viehweger** (1991), por su acercamiento a la realidad mediante criterios cognitivos, así como por abordar los usos variados de los tipos de textos, que servirán especialmente para el tratamiento de los textos descriptivos en distintos ámbitos.

2.2.5.3. Tipologías textuales.

En las líneas precedentes, se presentan las razones por las que interesan a este trabajo las tipologías de Adam y de Heinemann y Viehweger. Sin embargo, Bernárdez (2000), en su artículo "Estrategias constructivas sobre la descripción oral", pone en evidencia las carencias de estas clasificaciones para que sean utilizadas en el análisis de los textos descriptivos. Este autor destaca que la clasificación de Adam no profundiza en el estudio del texto descriptivo⁵⁴. En cuanto a la clasificación de Heinemann y Viehweger, Bernárdez (2000: 333) critica que "son demasiado genéricas y claramente insuficientes en comparación con las de Adam". Explica que el "modelo de estructuración de la descripción" que ofrecen estos autores incluye poco más que un "conjunto de objetos" formado por un "marco" y el desarrollo de las "propiedades" de esos objetos. El problema estriba en que no formulan ninguna norma para la secuenciación de las unidades de base. Estas objeciones se convierten en un estímulo para seguir buscando respuestas.

A. Tipología textual de Adam (1992)⁵⁵.

Adam, ante la falta de univocidad sobre una tipología textual, parte de que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros. Concibe el texto como una entidad heterogénea y la define como una estructura jerárquica compleja con un número n secuencias. Comienza sus reflexiones apropiándose de un concepto formulado fuera del ámbito de la lingüística. Recurre a la diferenciación que hace Bajtin (2008) entre géneros primarios y secundarios, en el ámbito de la retórica. De esta manera, de la

⁵⁴ Así como tampoco el resto de teóricos que han utilizado la clasificación de Adam, ya que se han limitado a copiar sus conceptos, y no han llegado a profundizar en otros aspectos como en los procedimientos que requiere la descripción.

⁵⁵ La pregunta dedicada a la tipología textual realizada en los cuestionarios para la investigación de este trabajo, acerca de los textos solicitados que tienen mayor presencia en los libros de texto de Geografía, se basa en la tipología que aquí se presenta.

idea de género primario (véase 2.3.2) surge el concepto de unidad mínima de composición textual. Esas unidades son las que conforman la estructura del texto. La jerarquía que encuentra entre las unidades presentes en un texto es la siguiente:

Texto= [secuencia (macroproposiciones -proposiciones-)]

Mientras que las proposiciones y las macroproposiciones se corresponden con las oraciones y los párrafos, las secuencias tienen un sentido distinto. La constatación de formas elementales básicas en los géneros literarios le lleva a dilucidar que existe ese mismo concepto en el lenguaje común. La secuencia trata de concebir esa idea de totalidad que poseen los enunciados gracias a una estructura interna común. Para formular los tipos de secuencias prototípicas, acude a los conceptos psicológicos formulados por Werlich (1975). Las cinco secuencias prototípicas que establece son: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal⁵⁶. Así, con respecto a Werlich, descarta la secuencia instruccional, incorpora la secuencia dialogal y denomina secuencia explicativa a la expositiva.

Las secuencias de proposiciones pueden estar organizadas de dos maneras: a) de forma general, afectando al plan textual, llamado la superestructura del texto; y b) de forma específica, reflejándose en la progresión de los componentes lingüísticos de las proposiciones, llamadas microestructuras⁵⁷.

Para Adam las secuencias se caracterizan por formar un conjunto relacional jerárquico, ya que poseen una organización interna propia, que les permite descomponerse en partes, a la vez que sus partes forman una unidad superior, el texto. Y también se caracterizan por ser autónomas con respecto al texto, ya que se pueden aislar de este.

En cuanto a los tipos de secuencias que conforman los textos heterogéneos, Adam propone distinguir entre secuencia dominante y dominada. La secuencia dominante es aquella que tiene una presencia mayor en el conjunto del texto, quedando la dominada relegada a un segundo plano⁵⁸. A su vez, si la dominante pasa a constituir el marco de otras secuencias, estas se llamarían incrustadas, mientras que aquellas secuencias-marco se llamarían secuencias envolventes.

⁵⁶ En Adam y Goldenstein (1976) la clasificación completa es la siguiente: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa-expositiva, dialogal-conversacional, injuntivo-instruccional, y poético-autotélico. Posteriormente, en Adam (1992), ya se reduce a los cinco mencionados.

⁵⁷ Términos concebidos por van Dijk (1979): macroestructura y superestructura (véase 2.2.4).

⁵⁸ El cuestionario contiene dos preguntas para analizar la presencia y la relación entre la descripción y el resto de tipos de textos.

Tras este repaso de su teoría acerca de las secuencias, solo queda resaltar que la clasificación de Adam se realiza para tipos de secuencias –en vez de para tipos de textos–. A continuación, se presentan los cinco tipos de secuencias enunciados por Adam (1992). Cada una de ellas se caracterizará mediante la presentación de la estructura que las determina y, a pesar de que el propio Adam afirme que las marcas lingüísticas no son pertinentes para la clasificación de las secuencias, en esta revisión teórica también se han incluido por su interés didáctico⁵⁹.

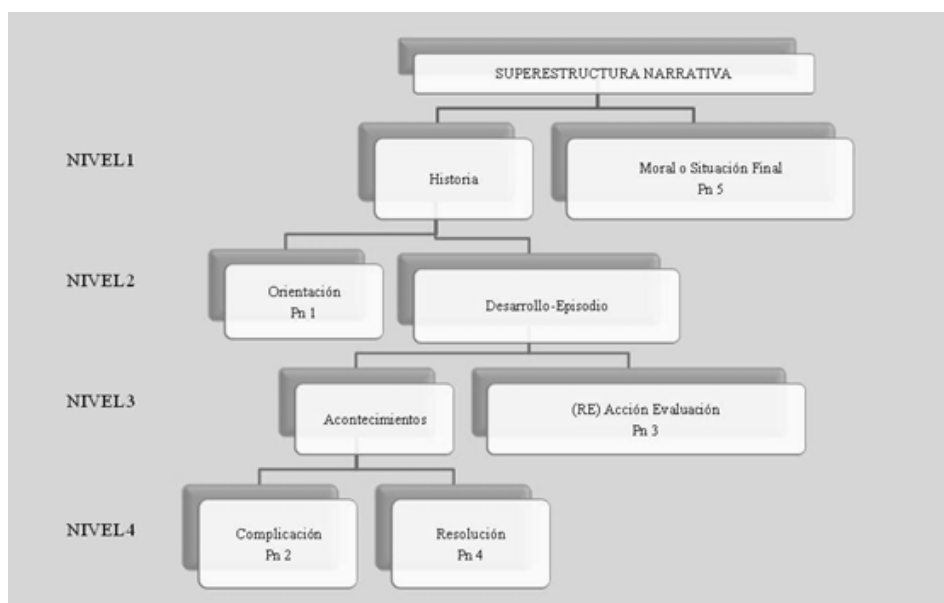
– Secuencia narrativa

Adam realiza una descripción de los cinco constituyentes básicos de su estructura interna, conforme exponen Calsamiglia y Tusón (2007: 261):

1. Temporalidad (sucesión de acontecimientos en un tiempo)
2. Unidad temática (se encuentra garantizada por el personaje)
3. Transformación (los estados o predicados cambian)
4. Unidad de acción (desde una situación inicial se llega a una situación final)
5. Causalidad (se crea a través de relaciones entre los acontecimientos)

Los cinco elementos descritos servirán de base para el diseño de la superestructura narrativa compuesta por un número indefinido de microproposiciones (Pn). El siguiente esquema refleja la estructura jerarquizada que interviene en la secuencia (véase Figura 2.1.):

Figura 2.1. La superestructura narrativa (tomada de Calsamiglia, 2007: 262).



⁵⁹ Para ambas caracterizaciones, se sigue básicamente a Adam (1992), Bassols y Torrent (1997), y Calsamiglia y Tusón (2007).

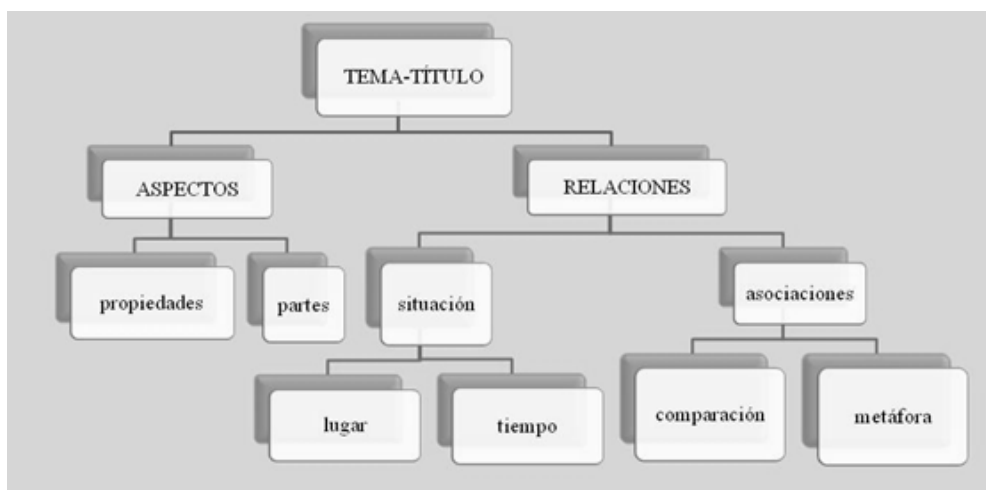
Los elementos lingüísticos o marcas de las microproposiciones propias de la narración son los siguientes:

- tiempos verbales: pretérito indefinido, pretérito anterior y pluscuamperfecto. Para la narración histórica: presente.
- conectores y los marcadores: temporales, causales y consecutivos.

– Secuencia descriptiva⁶⁰

Adam propone este esquema como modélico (véase Figura 2.2), puesto que parte de un plan organizado. Esta estructura contiene a su vez tres procedimientos también modélicos, es decir, elaborados desde el supuesto de una organización que pueda ser replicada. Los tres procedimientos son: anclaje descriptivo, aspectualización y puesta en relación.

Figura 2.2. La superestructura descriptiva (tomada de Calsagmilia, 20007: 270).



Los elementos lingüísticos más frecuentes son:

- léxico nominal (sustantivos y adjetivos)
- verbos: *ser, estar, parecer, tener, constituer...*
- tiempos verbales: presente o imperfecto del indicativo
- deícticos de tiempo y espacio (elementos léxicos locativos y espaciales)

– Secuencia argumentativa

La estructura prototípica mínima que tiene una secuencia argumentativa está planteada por Adam como una premisa que se desarrolla con argumentos para acabar

⁶⁰ El texto descriptivo se analizará con más detenimiento en el punto 4.2.2

siendo una conclusión, la cual se convierte a su vez en una nueva premisa, y así se extiende de forma indeterminada.

Los recursos lingüísticos destacan por el empleo de (Cuenca, 1995):

- deixis personal
- antonimia
- modalización oracional
- conectores contrastivos (oposición, sustitución, restricción y contraste), causales y consecutivos (causa, consecuencia –conclusivos–), y distributivos

– Secuencia explicativa

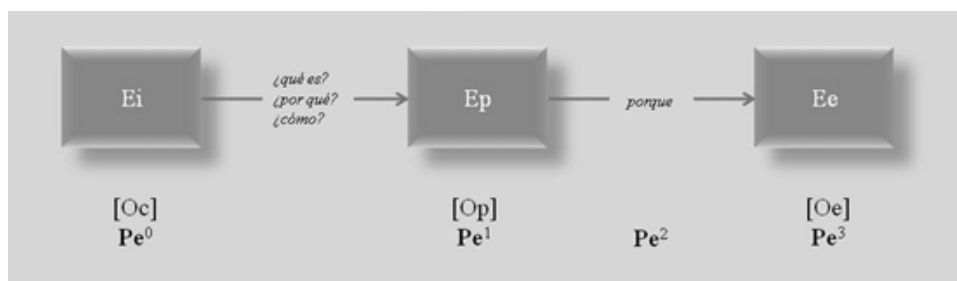
La estructura prototípica para Adam comienza con un esquema inicial (Ei), el cual consiste en la referencia a un objeto desconocido [Oc] que constituye una macroproposición explicativa inicial [Pe⁰]. El siguiente movimiento se dirige a responder a la pregunta sobre la [Pe⁰], surgiendo un esquema problemático [Ep], que transformará al [Oc] en [Op], formándose una nueva macroproposición explicativa [Pe¹]. Después de la problematización de la cuestión [Pe¹], se pueden utilizar una serie de procedimientos específicos explicativos que desarrollan el [Pe²], hasta formular un nuevo [Pe³] (véase la Figura 2.3).

Los procedimientos explicativos pueden ser: la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación.

Los rasgos lingüísticos que suelen aparecer son:

- tiempos verbales: presente
- léxico especializado
- marcadores de enunciación

Figura 2.3. La superestructura explicativa (tomada de Calsamiglia, 2007: 299).



– Secuencia dialogal

La secuencia dialogal, para Adam, se compone de intercambios que se definen como las unidades mínimas dialógicas. Su estructura comienza con un intercambio de

apertura; a continuación, se establece un intercambio transaccional; y, por último, aparece un intercambio de cierre.

En cuanto a los rasgos lingüísticos, entre otros, destacan:

- oraciones simples
- preguntas y pronombres interrogativos
- deixis personal, espacial y temporal
- elipsis
- marcadores metadiscursivos

B. Tipología textual de Heinemann y Viehweger (1991)⁶¹.

Heinemann y Viehweger realizan una serie de observaciones generales a las tipologías que se han ido realizando en las décadas precedentes. En primer lugar, consideran que para que una clasificación pueda aplicarse a cualquier texto usado en la sociedad, debe incluir el análisis de los factores externos. En segundo lugar, discurren que, si se contemplan los factores externos al texto —objetivos del emisor, principalmente—, la combinación de ambos factores puede ocasionar una puesta en relación de factores que no se den de forma necesaria. La relación que resulta entre estos factores de diversa naturaleza es indirecta. Por tanto, se encontrarán rasgos lingüísticos que no sean exclusivos de un tipo de texto, dicho de otra manera, habrá varios objetivos para diferentes tipos de textos. A estas objeciones, se les puede añadir una tercera, los modelos de estructuración textual cambian según las necesidades comunicativas sociales en el devenir de la historia. Por lo que parece cada vez más difícil establecer una tipología textual válida.

Heinemann y Viehweger proponen una solución y abogan por una tipología menos simplificadora, que combine criterios internos y externos, y que se fundamente en una categorización compleja. Su propuesta consiste en establecer diferentes niveles para elaborar clasificaciones multidimensionales de representaciones prototípicas. Los niveles de tipologización de textos que formulan son los siguientes: función, situación, procedimientos, estructuración textual y esquema de formulación prototípico (véase la Tabla 2.4):

⁶¹ El comentario de esta tipología está basado en Ciapusio (1994: 100- 127)

Tabla 2.4. Niveles de tipologización en la tiología de Heinemann y Viehweger.

Niveles de tipologización	Categorías
Nivel 1. Tipo de función	Expresarse Contactar Informar Comandar
Nivel 2. Tipo de situación	Cara a cara Telecomunicación Comunicación gráfica
Nivel 3. Tipo de procedimiento	Tema Descripción Narración Argumentación
Nivel 4. Tipo de estructuración textual	Distribución de las partes de un texto y su conexión
Nivel 5. Esquema de formulación prototípico	Convenciones y fórmulas

La base de esta clasificación de tipo cognitiva porque se formula según los procesos mentales que realiza el emisor al seleccionar los conceptos y los procedimientos que darán como resultado el texto.

– Nivel 1. Tipo de función

La función consiste en el puesto que ocupa el texto para alcanzar los objetivos comunicativos del acto de habla. La determinación de las funciones textuales se realiza por el efecto que el texto produce en la interacción. Los autores consideran cuatro tipo de funciones (véase Tabla 2.5):

Tabla 2.5. Las funciones textuales en el modelo de Heinemann y Viehweger (1991).

Liberarse, descargarse psíquicamente	EXPRESARSE (presentarse a sí mismo)
Tomar o mantener el contacto con el interlocutor	CONTACTAR
Recibir o transmitir información	INFORMAR
Hacer que el interlocutor haga algo	COMANDAR

La concreción de los tipos de textos según el contacto que el emisor en el texto mantenga con el receptor. Se parte de la función más general de todo texto que es expresarse y se va concretando según el tipo de contacto que se mantenga con el receptor. Además, habrá que observar cuál es la función dominante, pues en una conversación un saludo puede estar subordinado a la función de informar, o bien puede ser la función principal saludar.

– Nivel 2. Tipo de situación

Se refiere a las situaciones que los hablantes conocen e interiorizan para poder utilizar en nuevas ocasiones en las que se reproduzcan situaciones comunicativas que compartan las mismas categorías.

Los criterios que acuerdan estos autores para clasificar tales categorías afectan a ámbitos variados: cognitivos, sociales, situacionales; entre los que destacan los cognitivos, ya que son básicos para la interacción. A continuación se enuncian tales criterios:

(i) Tipos de marco interaccional

Las actividades se clasifican en dos tipos, según sean: actividades comunicativas o actividades no comunicativas. Las actividades comunicativas, a su vez, pueden ser de dos tipos: teóricas o prácticas. Si son prácticas, pueden clasificarse en: dependientes o independientes, según el grado de explicación que se encuentre para la realización de la actividad.

(ii) Organización social de la actividad

Se clasifican según el marco de la actividad. Los marcos más frecuentes son: el cotidiano e informal, frente al institucional y formal. Para este último especifican los siguientes dominios: comercio, administración, escuela, iglesia, etc.

(iii) Número de hablantes

La clasificación que establecen contiene tres opciones: diádica (charla, carta); de grupos (reunión de grupos, circulares); o de masas (exposición radiofónica, exposición, *spam* y *newsletters*).

(iv) Roles sociales

Se trata de distinguir los textos según los papeles de los interactuantes. Para ello no se va a valorar la clase social a la que pertenecen, sino la relación social que se

produce durante el acto comunicativo. La clasificación definiría los textos con una relación, bien simétrica, bien asimétrica.

(v) Tipos básicos de situación contextual

Los criterios para establecer los tipos de texto según la situación contextual se miden en relación con el grado de coincidencia de lugar y tiempo entre los interactuantes. Los resultados pueden ser: cara a cara, telecomunicación y comunicación gráfica.

– Nivel 3. Tipo de procedimiento

Los autores entienden por procedimiento los modos estratégicos de comportamiento para lograr un objetivo a partir de determinadas situaciones contextuales. Los procesos pueden ser múltiples, por lo que los autores solo ofrecen a modo de ejemplo aquellos procesos relacionados con la estructuración textual. Destacan los siguientes:

(i) Proceso de desarrollo textual (Qué)

Responden a qué información hay que incluir teniendo en cuenta el objetivo que ha de cumplirse. Se concretan mediante la formulación de sus componentes de apoyo, que ayudarán a cumplir el objetivo adecuado.

(ii) Pasos estratégicos (Cómo)

Estos pasos revelan el cómo ha de manifestarse ese tema. Los posibles modos para adaptar aquello que se quiere transmitir son el descriptivo, el narrativo, el argumentativo, etc.

(iii) Procedimientos tácticos particulares

En cuanto a los procedimientos tácticos particulares, son aquellos que se añaden a los procesos básicos. Se consideran una especificación adicional (énfasis o atenuación) de los procedimientos. A continuación se muestran varios como ejemplo: sobrevalorización de la acción del interlocutor, acentuación emocional del propósito, simplificación o complejización de sucesos, etc.

– Nivel 4. Tipo de estructuración textual

El tipo de estructuración textual debe ser elegido por el productor textual antes de comenzar a componer. Se pueden identificar tres partes textuales básicas:

PI (parte inicial) → NT (núcleo textual) → PF (parte final)

El esquema lineal es ideal, lo importante es actualizarlo en los textos concretos. Otro tipo de estructuración es la interna. La relación entre los distintos tipos de proposiciones puede ser: aditiva, aditiva-cronológica, evaluativa-cronológica, implicativa, etc.

– Nivel 5. Esquema de formulación prototípico

Consiste en aquellas cualidades prototípicas que comparten los textos que pertenecen a un mismo modelo textual. Su formulación ayuda a la comprensión y a la producción de esos textos pues aportan las particularidades de los mismos, que los diferencian respecto a otros. Además, estas particularidades pueden reconocerse en la formulación de palabras o combinaciones de palabras fijas.

En resumen, el esquema de formulación prototípico se compone de máximas comunicativas propias de determinadas clases textuales, así como de palabras y colocaciones estereotipadas que ayudan a identificar la clase textual, aunque por sí solas no sirvan para caracterizar al texto.

2.3. Estudios del género discursivo desde el Análisis discurso

2.3.1. Ámbito de estudio del Análisis del discurso.

El origen del Análisis del discurso es difícil de establecer, especialmente, en sus comienzos pues se consideraba como subsidiario de otras disciplinas entorno a las cuales nace (Psicología y Sociología). Sin embargo, su progresiva especialización en el objeto de estudio, así como la creación de una metodología de estudio propia, ha propugnado que se afiance su carácter científico independiente. El origen de la expresión “análisis del discurso” lo explican Charaudeau y Maingueneau en su *Diccionario de análisis del discurso* (2005: 32):

El propio término "análisis del discurso" proviene de un artículo de Z. S. Harris (1952), quien consideraba por tal la extensión de los procedimientos distribucionales a unidades transoracionales. Hay que esperar a mediados de la década de 1960 para que se bosquejen las corrientes que moldearán el actual campo de análisis del discurso. Señalaremos en particular la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964), el análisis conversacional de inspiración etnometodologista (Garfinkel, 1967), la Escuela francesa; a esto se añade el desarrollo de las corrientes pragmáticas, de las teorías de enunciación y de la lingüística textual.

Debe otorgarse también un sitio a reflexiones procedentes de otros dominios, como la de M. Foucault (1969), que deporta la historia de las ideas hacia el estudio de los dispositivos enunciativos, o la de M. Bajtin, particularmente en lo relativo a los géneros del discurso y a la dimensión dialógica de la actividad discursiva.

El objeto de estudio del Análisis del discurso es fundamentalmente el uso del lenguaje en situaciones reales, o bien, en palabras de Bronw y Yule (1993: 19): “El análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en su uso. Como tal, no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas con independencia de los propósitos y funciones a las cuales están destinadas esas formas”. Esto incluye analizar los discursos no en sí mismos, de forma autónoma, sino “como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política” (Van Dijk, 2009: 22).

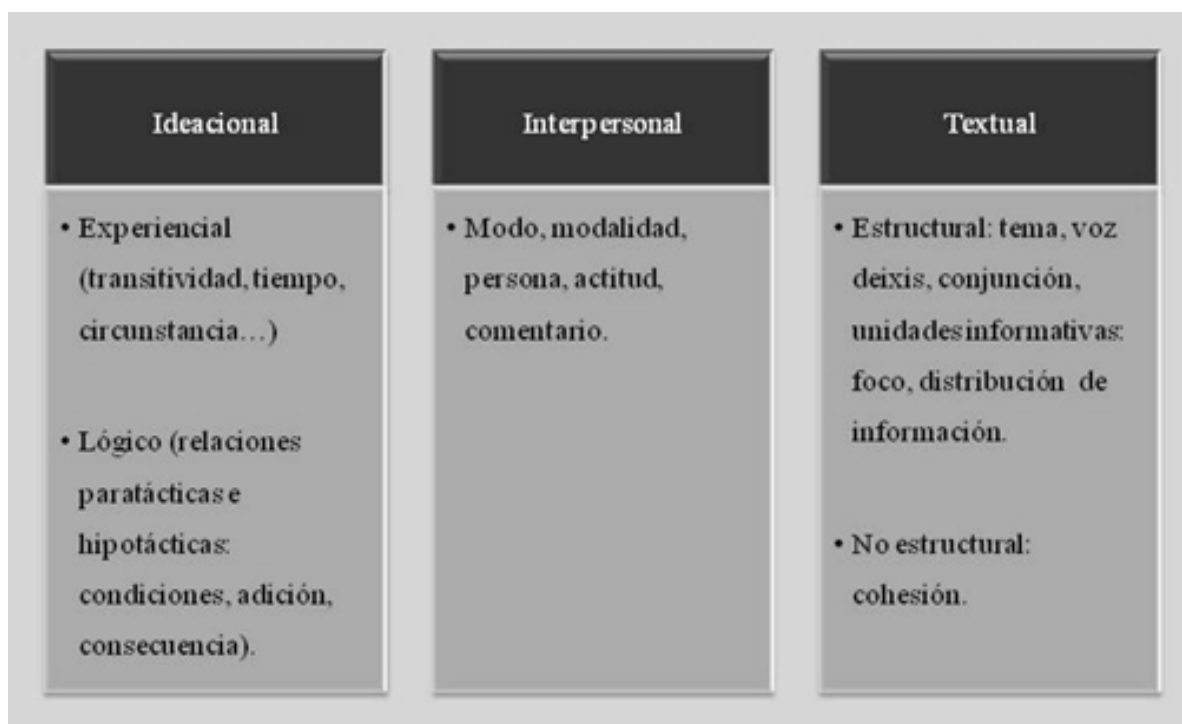
Esta delimitación del objeto de estudio muestra la dificultad que va a conllevar su realización. Los factores que dan cuenta de esta complejidad son explicados por Maingueneau (2002: 190):

1. La gran heterogeneidad de tradiciones de estudio.
2. La variedad de disciplinas de base, por ejemplo, en Francia, la Filosofía, la Historia o el Psicoanálisis han jugado un papel importante en la configuración de esta disciplina, sin embargo en EE. UU. la Sociología y la Antropología han marcado los orígenes del Análisis del Discurso.
3. Una diversidad de escuelas y corrientes.
4. Muy distintas formas de análisis, sobre todo si su estudio se ocupa de aspectos teóricos del análisis del discurso o de sus aplicaciones en discursos concretos.

Montolío (1996) propone la unificación de los métodos de análisis textual con los del análisis del discurso para poder llevar a cabo una visión completa que tenga en cuenta tanto la información que proviene del texto, como la que resulta de su realización en un contexto. Por tanto, parece haber un acuerdo en la necesidad de un estudio que englobe todos los aspectos en los que se sitúa el texto. Roulet (1998) formulaba tres planos en los que se producen los discursos: situacional (relación entre emisor y receptor), discursivo (intertextualidad), y lingüístico (elementos lingüístico-textuales).

También Halliday y Hasan (1976) desarrollan los elementos que intervienen en la producción discursiva (véase la Figura 2.4):

Figura 2.4. Componentes funcionales del discurso (tomada de Halliday y Hasan, 1976: 29).



Como puede verse en la Figura 2.4, la cohesión es el elemento no estructural que se encuentran en el plano textual. Se trata de uno de los elementos que más va a interesar especialmente al Análisis del Discurso por relacionar al texto con su contexto. La fundamentación teórica que permite el desarrollo de ese componente será la Teoría de los Actos de habla⁶².

Los límites entre el Análisis del Discurso y la Pragmática son muy difusos. De hecho, la teoría modular de Roulet, cuyas derivaciones más difundidas han sido los tres planos del discurso, ha sido utilizada tanto por estudiosos del Análisis del Discurso como de la Pragmática. Sus estudios se inician en la Escuela ginebrina, de carácter generativista, y sus planteamientos han recibido múltiples críticas y revisiones. Fuentes Rodríguez (2000: 50), en su defensa de la adopción de una perspectiva metodológica desde la Pragmática lingüística, replantea en los siguientes términos la propuesta de Roulet: "el producto lingüístico nunca es exclusivamente código, sino que es el código en situación, lo que implica entorno y relación interpersonal".

⁶² Consúltense Searle (1980) y Austin (1982) para ampliar información acerca de la Teoría de los Actos de habla.

Entre la Semiótica y el Análisis del Discurso los límites son nítidos y cada disciplina tiene su propio objeto de estudio, tal y como expresan Lozano, Peña-Marín y Abril (1997: 18):

Desde esta perspectiva de la llamada «semiótica de la cultura» el concepto de texto[...] se aplica no solo a los mensajes en lengua natural, sino a cualquier fenómeno portador de significado integral («textual»): a una ceremonia, a una obra figurativa, a una conversación o a una pieza musical. Así, que aunque lo literario, «lo lingüístico», ha sido el campo privilegiado de la experimentación semiótica y del desarrollo de su teoría –destacándose de las semióticas de signos no lingüísticos-, la semiótica de la cultura incluye bajo su denominación cualquier sistema de signo (verbales, no verbales, gráficos, gestuales,...).

Por tanto, a la Semiótica le corresponde cualquier tipo de signo, lingüístico o no, mientras que el Análisis del Discurso se limita al signo lingüístico, aunque emplee para ellos elementos provenientes del ámbito no lingüístico.

Maingueneau (2002: 187-90) establece ocho características específicas del Análisis del Discurso, que lo diferencian de los estudios limítrofes:

- a) supone una organización transfrástica, aunque puedan darse discursos que movilizan otro tipo de estructuras como, por ejemplo, un proverbio o una prohibición;
- b) está orientado en función de una finalidad;
- c) es una forma de acción;
- d) es interactivo, no solo en aquellas manifestaciones en las que es evidente la interacción, como en la conversación, por ejemplo, sino que toda enunciación, incluso son la presencia de un destinatario, refleja una interactividad constitutiva con otros locutores virtuales o reales;
- e) está contextualizado y, por ello, no es posible asignar sentido a un enunciado fuera de contexto;
- f) está asumido por una instancia enunciativa con sus marcas personales, temporales y espaciales, e indica la actitud que adopta sobre lo que dice -modalización-;
- g) está regido por normas sociales generales y específicas; y
- h) forma parte de un interdiscurso, es decir, adquiere su sentido en relación con otros discursos. Situar un discurso en un género determinado implica relacionarlo con un conjunto ilimitado de otros discursos.

De esta manera, lo específico del Análisis del discurso consiste en ofrecer una reflexión teórica unida a la práctica social, a la finalidad con la que se emite y a la estabilidad propia que le otorga el ámbito institucional en el que se inserta.

2.3.2. Nociones de género discursivo.

El término "género" proviene del término latino "genus" que significa "familia, naturaleza, modo", o del griego "genos": "origen, especie, clase" (Estébanez Calderón, 2004). En ambos casos, se trata de una expresión para agrupar o clasificar objetos de la misma especie. En este sentido, para Aristóteles es "el atributo esencial aplicable a una pluralidad de cosas que difieren entre sí específicamente" (Ferrater Mora, 1982: 1339). De esta manera, la definición de Aristóteles se establece como base para la concepción del género, según indica Ferrater Mora, desde el ámbito de la lógica.

Las primeras clasificaciones de géneros se remontan al siglo V a. C con el origen de la retórica⁶³. La tradición literaria mantuvo la clasificación tripartita de los géneros literarios hasta el siglo XVIII⁶⁴.

En el siglo XIX, a partir de Romanticismo, se rechaza la preceptiva clásica y se opta por la originalidad creadora del artista. Goethe denominó a los géneros literarios: "formas naturales", dejando al margen a todos aquellos géneros medievales considerados como "formas impuras" o "pseudo-poéticas" (Rodríguez Pequeño, 1991: 15-9).

A principios del siglo XX, Croce (1912), con su obra *Estética*, negará la existencia del concepto "género" con valor universal. Sin embargo, proliferaron los estudios sobre los géneros literarios gracias a corrientes como el formalismo ruso. De ella se derivaron otros estudios también centrados en los géneros, exclusivamente literarios como: la translingüística (Bajtín), el estructuralismo (Greimas, Genette y Todorov), la estética de la recepción (Jauss), el marxismo (Bourdieu), el post-estructuralismo y el post-modernismo (Derridá)⁶⁵. A mediados del siglo XX surgen diversas corrientes también en el ámbito de lo específico literario —el Nuevo Criticismo, o más recientemente, la Neorretórica o la Deconstrucción, entre otras—.

El primero en utilizar el término "género" para referirse a un discurso que no fuera literario fue Bajtín, en 1953, a quien se le debe el rescate de este término para su aplicación al ámbito no literario. Así comienza el capítulo "El problema de los géneros

⁶³ Platón esboza la tipología tripartita que constituye la concepción más difundida de la teoría de los géneros: lírica, épica y dramática. La teoría clásica de los géneros se consolidará en Grecia con Aristóteles, y se difundirá en Roma con Horacio, Cicerón y Quintiliano.

⁶⁴ Huerta Calvo (1994) distingue tres etapas en la historia de la teoría genérica en Occidente: etapa clásica, moderna y contemporánea.

⁶⁵ Consultar un estudio descriptivo de la evolución del término "género" en estas disciplinas en Agosto Riera, 2001: 98-107.

discursivos" de su obra la *Estética de la creación verbal*, con el que va propugnar ese cambio de rumbo en los estudios, no ya literarios, sino lingüísticos:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de este uso son tan variados como aquellas esferas [...]. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados. (Bajtin, 2008: 243).

Continúa Bajtin (2008) con la distinción entre géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos). Inserta a los géneros literarios entre los secundarios, ya que entiende que se desarrollan a partir de múltiples discursos primarios. Mediante esta terminología arquitectónica, Bajtin habla de la formación composicional de la literatura en condiciones de comunicación cultural complejas. Sus estudios influirán en la teoría lingüística de la polifonía creada por Ducrot (1986)⁶⁶.

Otro crítico del ámbito literario que plantea esta problemática es Todorov (1991). Explica cómo los géneros literarios provienen de actos de habla que se codifican y se transforman. En el caso en el que no se produzca esa transformación, seguirán siendo actos de habla simples, que pueden coincidir o no con los actos de habla que componen un género literario⁶⁷. Otra distinción que también aporta luces a la noción de género frente a la de texto, es la reflexión sobre las dos vías de estudio por las que se debe llegar al género:

Los géneros son entonces unidades que pueden ser descritas desde dos puntos de vista diferentes: el de la observación empírica y el del análisis abstracto. Dentro de una sociedad se institucionaliza el constante recurrir de ciertas propiedades discursivas, y los textos individuales

⁶⁶ La teoría de la polifonía se sitúa dentro del marco de la Teoría de la Enunciación francesa, desarrollada por É. Benveniste (1966, 1974), quien entiende que la enunciación como un acto del individuo en el que se actualiza el sistema de la lengua.

⁶⁷ Esta distinción apunta a la progresiva sistematización que se ha realizado para diferenciar el lenguaje literario del no literario (Jakobson: 1984).

son producidos y percibidos en relación a la norma que constituye esta codificación. Un género, literario o no literario, no es otra cosa que esta codificación de las propiedades discursivas.

Tal definición demanda a su vez ser explicitada según los dos términos que la componen: el de «propiedad discursiva» y el de «codificación».

«Propiedad discursiva» es una expresión que entiendo en un sentido inclusivo. Todos saben que, aun ateniéndose sólo a los géneros literarios, cualquier aspecto del discurso puede volverse obligatorio. La canción se opone al poema por rasgos fonéticos; el soneto es diferente a la balada en su fonología; la tragedia se opone a la comedia por los aspectos temáticos; el relato de suspenso se opone a la novela policial clásica por la disposición de la intriga; en fin, la autobiografía se diferencia de la novela en que el autor prefiere contar hechos que construir una ficción. Adaptándola a nuestro objetivo, para reagrupar estos diferentes tipos de propiedades (aunque esta clasificación no tenga mucha importancia para mi propósito), podríamos servirnos de la terminología del semiólogo Charles Morris: estas propiedades se hacen evidentes a partir ya sea del aspecto semántico del texto, de su aspecto sintáctico (la relación de las partes entre sí), de su aspecto pragmático (relación entre los usuarios), o en fin, de su aspecto verbal (término ausente en Morris, el cual podríamos servirnos para englobar todo aquello que toca la materialidad misma de los signos).

La diferencia entre un acto de habla y otro, así como entre un género y otro, puede situarse en cualquiera de estos niveles del discurso. (Todorov, 1991: 52-53).

Swales, tras una revisión del concepto de género desde su concepción en la retórica hasta nuestros días, expresa su propia definición de género como (1990:58):

Un género abarca una clase de actos comunicativos (*events*) que comparte un mismo grupo de propósitos. Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos, que constituyen la base (*rationale*) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influye y restringe la elección del contenido y del estilo. [...] Los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva.

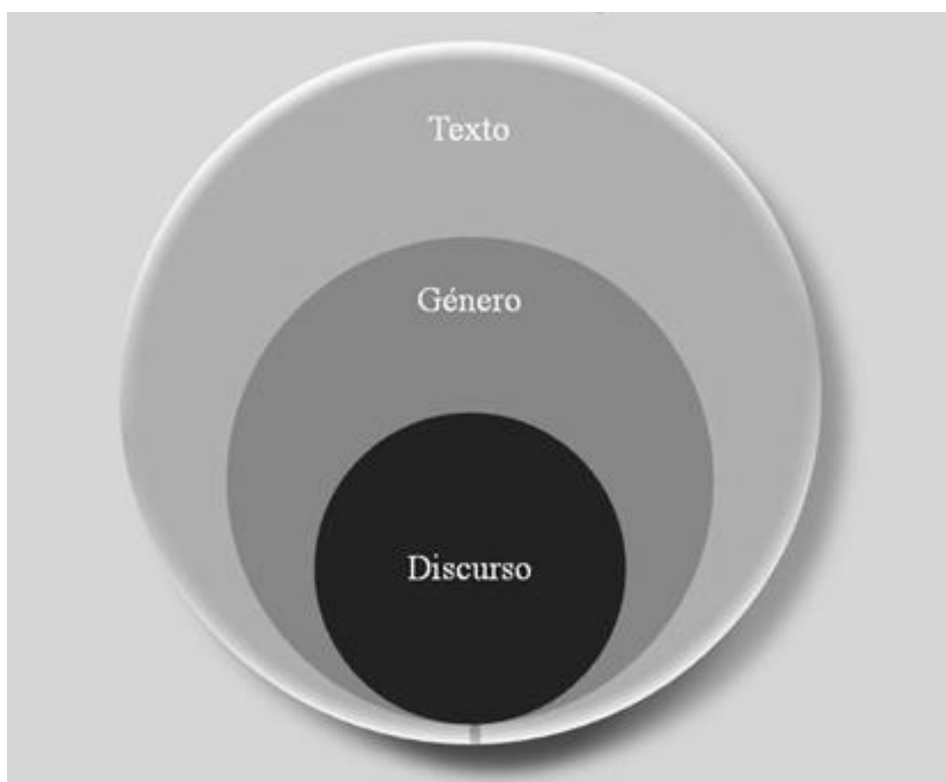
López Alonso (2014: 15) aporta una visión que clarifica la relación entre estos tres términos:

Las nociones de *discurso*, *género* y *texto* [...] responden a niveles y a unidades de análisis jerarquizados: todo texto se inscribe en un género que pertenece a un discurso. Por ejemplo, un discurso periodístico se compone de diversos géneros -noticia, crónica, suceso, etc.-, que dan

lugar a textos diferentes. El género, en consecuencia, se sitúa siempre en un discurso y, a su vez, texto en un género.

Por tanto, el género es la forma estable que se actualiza en las distintas prácticas discursivas. La relación que se establece entre ellos es de mayor a menor concretización, o bien, de menor a mayor abstracción. Esta relación se puede observar en la siguiente Figura 2.5:

Figura 2.5. Relación entre los términos discurso, género y texto. (Elab. propia).



Otro concepto en el que se percibe el grado de abstracción del género son las tradiciones discursivas. Ciapuscio, Jungbluth y Lopes (2006: 13) entienden los géneros como “entidades sujetas a la variación histórica cultural”. Para Oesterriecher (1998: 20-21, trad. Ciapuscio), las tradiciones discursivas son “esquemas convencionales y normativos de transmisión lingüística de significados, que guían la producción y la comprensión de los discursos”. Por tanto, recogen todas las dimensiones textuales: funcional, situación, temática, y su formulación lingüística, según el criterio de Heinemann y Viehweger (1991). En la actualidad, se han multiplicado los estudios sobre

los géneros en el marco educativo⁶⁸. Camps (1999: 31) hace especial hincapié en la importancia de la institucionalización de los actos verbales que se producen en la escuela:

Existen, pues, usos de la lengua, géneros discursivos, propios del entorno social escolar, que los estudiantes deben reconocer para desenvolverse en él y para cumplir con los objetivos que los han llevado allí: cómo se hace un trabajo de una asignatura, cómo se participa en un debate en clase [...], etc.

Camps y Ruiz (2009) proponen un método para analizar los géneros discursivos escolares. Señalan que debe realizarse desde la observación de los factores y entornos en los que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, consideran que es necesario valorar los aspectos de la dinámica interaccional, propuestos por Ball y Forzoni (2007). Para el estudio de la interacción en la escuela es clave analizar los tres elementos que intervienen en el triángulo didáctico (véase 3.2.2.1). De esta manera, tendrán que tenerse en cuenta los perfiles del alumnado y del profesorado, así como sus relaciones, y de estos con el objeto de conocimiento. Todas estas teorías, se considerarán especialmente en el apartado 4.5.1, dedicado a la noción de los géneros discursivos descriptivos.

2.3.3. Características del género discursivo.

Los rasgos de los géneros discursivos han sido formulados por Swales (1990), Berkenkotter y Huckin (1995). Cassany (2008) realiza una clasificación de los rasgos más relevantes a partir de tales formulaciones. En este trabajo, con la finalidad de adoptar una terminología dirigida a la didáctica, se exponen ahora las características del género discursivo formuladas por Cassany (2008).

A. Los géneros discursivos son dinámicos. Los géneros cambian según cada momento histórico. Se puede comparar los diferentes que son una guía del Camino de Santiago del siglo XII (ejemplo del Libro V del *Codex Calixtinus*⁶⁹) y otra guía turística de actualidad (véase Tabla 2.6). Hoy día, no se espera el dato del número de canónigos

⁶⁸ Destacan estudios como: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001), Camps y Ruiz (2009).

⁶⁹ Fue escrito hacia 1135 y su autoría se le atribuye a Aymeric Picaud. La traducción utilizada se encuentra en: <http://www.codexcalixtinusfacsimil.com/2012/12/codice-calixtino-libro-v-traduccion.html>

Tabla 2.6. Ejemplo de dos géneros de distintas épocas.

ÍNDICE GUÍA DEL CAMINO DE SANTIAGO DEL LIBRO V DEL <i>CODEX CALIXTINUS</i> (S. XII)	ÍNDICE GUÍA DEL CAMINO DE SANTIAGO DE UNA GUÍA TURÍSTICA ACTUAL
Capítulo I Son cuatro los caminos a Santiago	Historia y cultura Camino de Santiago La Estrella sobre el sepulcro Tierras, Caminos y Peregrinos De la Edad Moderna al siglo XXI La Hospitalidad Las Artes y las Letras
Capítulo II Desde el Somport hasta Puente la Reina hay tres jornadas.	LAS ETAPAS Camino Francés por Somport Introducción Lugares de interés
Capítulo III De los nombres de los pueblos del camino de Santiago	Camino Francés por Roncesvalles Introducción Lugares de interés
Capítulo IV De los tres buenos edificios del mundo	De Puente la Reina a Santo Domingo de la Calzada Introducción Lugares de interés
Capítulo V De los nombres de algunos que repararon el camino de Santiago. Aimerico.	De Santo Domingo de la Calzada a Sahagún Introducción Lugares de interés
Capítulo VI De los buenos y malos ríos que en el camino de Santiago se hallan. Calixto, Papa.	De Sahagún a O Cebreiro Introducción Lugares de interés
Capítulo VII De los nombres de las tierras y de las cualidades de las gentes que se encuentran en el camino de Santiago	De O Cebreiro a Santiago de Compostela Introducción Lugares de interés
Capítulo VIII De los cuerpos de los santos que descansan en el camino y que deben ser visitados por sus peregrinos	INFORMACIÓN PRÁCTICA Información para el viaje Planear el camino En el camino Al llegar Viajar en coche Hoteles y restaurantes Albergues Para saber más
Capítulo IX De la calidad de la ciudad y basílica de Santiago, apóstol de Galicia. Calixto, papa, y Aimerico, canceller. De la medida de la iglesia De las ventanas De los pórticos De la fuente de Santiago Del paraíso de la ciudad De la puerta septentrional De la puerta meridional De la puerta occidental De las torres de la catedral De los altares de la catedral Del cuerpo y del altar de Santiago Del frontal de plata Del ciborio del altar del Apóstol De las tres lámparas De la dignidad de la iglesia de Santiago y de sus canónigos De los canteros de la iglesia y del principio y fin de su obra De la dignidad de la iglesia de Santiago	(Incluye: fotografías, planos, mapas de las etapas y de las ciudades).
Capítulo X Del número de canónigos de Santiago	
Capítulo XI De cómo los peregrinos de Santiago hayan de ser recibidos	

(capítulo X) que hay en Santiago, como en aquel tiempo no sería de esperar un epígrafe con “información práctica” para preparar el viaje.

B. Los géneros discursivos se encuentran situados. No solo pertenecen a épocas distintas, los géneros también pueden pertenecer a lugares geográficos diferentes. Cada género se enmarca dentro de un ámbito cultural, idiomático y en un contexto situacional deferente. A modo de ejemplo, se pueden comparar dos predicciones del horóscopo de dos culturas diferentes: la árabe y la china. Mientras que en la china el signo del Zodiaco proviene del año en el que naces, en la árabe proviene del mes. Mientras que en la china son animales y todo se relaciona con la naturaleza, en la árabe son armas que significan el arma del conocimiento y el arma de la defensa. En concreto, este año chino es el año de la cabra, mientras que el mes de enero en el calendario árabe es el mes de la lanza.

C. Los géneros discursivos desarrollan un propósito. En cada sociedad, se utilizan múltiples géneros para realizar distintas funciones, desde absolver a un inocente, felicitar a unos recién casados, etc.

D. Los géneros discursivos están organizados tanto en su forma como en su contenido. Para conocer los géneros, es necesario saber cuál es su estructura, así como cuál es el contenido que debe poseer. No sería adecuado un catálogo de árboles que no aportara informaciones básicas como: nombre común, familia, especie, origen, clima, suelo, altura máxima, fruto, flor, usos, reproducción, hojas, entre otras.

E. Los géneros discursivos delimitan las comunidades discursivas. Cassany (2008: 25) entiende por comunidad discursiva: “el conjunto de personas que comparten un grupo determinado de géneros discursivos –y que [...] han accedido al conocimiento que aportan y a las prácticas comunicativas y sociales que establecen–”. Como ejemplo, para el ámbito de la tesis, resultan significativos los géneros escolares, pues son específicos de la comunidad escolar.

F. Los géneros discursivos no solo se inscriben en unas comunidades, sino que las construyen o las reproducen. Entre los instrumentos que dan entidad y crean la identidad de cada grupo de la sociedad, se encuentran los géneros discursivos, pues a través de estos textos se van organizando y van asumiendo roles. Así, por ejemplo, en el ámbito escolar, el acta de la elección de delegado y subdelegados otorga un rol a unos

alumnos, a la vez que orienta a la acción al resto de compañeros y miembros de la comunidad educativa.

Se puede observar que estas características aportan una mayor variedad y presenta un marco amplio para abordar el estudio del género discursivo. De la misma manera sucede con las funciones del género, que van a ser diversas.

2.3.4. Funciones del género discursivo.

Las funciones de los géneros han sido enunciadas por Gunnarson (1997). De la misma manera que las características, a continuación se presenta la adaptación realizada por Cassany con carácter divulgativo. El que sea entendible por un público no especializado no le quita ni rigor ni interés para la formulación de la propuesta de este trabajo, así que se enuncian a continuación las tres funciones explicadas por Cassany (2008: 26-7):

A. Función cognitiva. Especialmente, en el ámbito científico-disciplinar⁷⁰, los géneros contribuyen no solo a formalizar los conocimientos, sino a construirlos.

B. Función interpersonal. De nuevo, especialmente en el ámbito científico, aunque también en el uso cotidiano y literario, la valoración que se hace de un género discursivo influye tanto en la imagen que se crea del autor del género la persona que lo recibe, como la propia imagen que el autor transmite.

C. Función sociopolítica. Es la encargada de establecer la imagen de una persona, pero no con otra/s persona/s, sino en su comunidad. Por ejemplo, el fallo de un jurado en el que otorga un premio a un pintor. El reconocimiento de esa valía se promulga mediante el género discursivo llamado "fallo" del concurso.

Como puede verse, en una sociedad mediatizada por la escritura, las funciones del discurso son múltiples. Por tanto, la labor de clasificar todos los posibles géneros discursivos, se convierte en una misión imposible. Aun así, a continuación se proponen unos marcos para su clasificación.

2.3.5. Clasificación de tipos de géneros discursivos.

Los géneros discursivos se sitúan en distintos ámbitos de la sociedad. En cada ámbito se pueden encontrar múltiples y variadas prácticas. El criterio para identificar las

⁷⁰ Fons Esteve (2014) clasifica los usos del lenguaje escrito: práctico, científico y literario.

prácticas discursivas es la situación de comunicación, ya que todo discurso se crea en un determinado contexto comunicativo.

Las clasificaciones que se han realizado han sido múltiples. De nuevo Petitjean (1989) realiza una clasificación de las distintas tipologías realizadas sobre los géneros. Encuentra cuatro tipologías de géneros discursivos: enunciativas, funcionales, situacionales y psicológicas.

Las tipologías enunciativas se corresponden con las clasificaciones realizadas por Benveniste (1966). Este autor diferencia entre discurso e historia. En el primer caso se refiere a los géneros conectados con la situación en la que se producen, por ejemplo, las conversaciones. En el segundo caso se refiere a los géneros no conectados con la situación, como es el caso de los artículos científicos.

Las tipologías funcionales se pueden clasificar a su vez según distintos criterios. El principal criterio, propuesto por Jakobson, es la intención comunicativa que se produce según el tipo de información y la situación comunicativa. Culioli (1992, 2010) establece una teoría enunciativa basada en las posibilidades de interacción, siguiendo las teorías formuladas por Jakobson (1984) y Benveniste (1966). Culioli establece los cuatro tipos de relaciones posibles entre el enunciador, el enunciado, el coenunciador y el contexto:

- a) enunciador y coenunciador
- b) coenunciador y enunciador
- c) enunciador y enunciado
- d) enunciador y contexto

La construcción conjunta entre enunciador y coenunciador, al realizarse el acto discursivo en ambas direcciones, se acerca a los planteamientos interaccionistas.

En cuanto a las tipologías situacionales, tienen una orientación sociolingüística y se basan en el criterio del dominio de la actividad social en la que se realiza el discurso (Parodi, Ibáñez, Venegas, 2010). Charaudeau (2012), primeramente, se interesa por un análisis de los géneros teniendo en cuenta los lenguajes cotidianos. Posteriormente, estudia ámbitos cotidianos y específicos de la comunicación, como los debates televisivos o las entrevistas de televisión. Para conseguir una clasificación de los géneros discursivos a partir de las situaciones de comunicación, distingue dos

parámetros: ámbito donde se producen (*situación global de comunicación, SGC*) y lugar en el que se desarrolla (*situación global de comunicación, SGC*).

La situación global de comunicación [...] es donde los actores sociales se constituyen en *instancias de comunicación*, alrededor de un *dispositivo* que determina su *identidad*, la o las *finalidad(es)* que se instauran en ellas y el *ámbito semántico* que constituye su basamento semántico. [...]

La situación específica de comunicación es la que determina las condiciones físicas del intercambio lingüístico y, en consecuencia, específica los términos de la situación global de comunicación [...] los interlocutores con una identidad social y roles comunicacionales bien precisos. [...] Este lugar es un lugar de tipificación de situaciones de comunicación como variantes de la SGC. [...].

Los intercambios lingüísticos se realizan siempre en una situación específica. No hay entonces ninguna situación global que no se concrete en una situación específica; pero sostenemos, asimismo, que no hay situación específica que no dependa de una situación global. (Charaudeau, 2003: 30).

López Alonso (2014:156) propone los siguientes ámbitos funciones para una ejemplificación de tipos de géneros discursivos escritos (ver Tabla 2.7.):

Tabla 2.7. Ámbitos de algunos géneros escritos (según López, 2014: 156).

Ámbitos sociales	Géneros escritos
Económico	Informe, presupuesto...
Comercial	Presupuesto de venta, ofertas, propaganda escrita...
Administrativo	Instancia, contrato, certificado...
Político	Propaganda, panfletos, acta...
Médico	Historia clínica, receta, informe...
Jurídico	Leyes, códigos, reglamentos, sentencias...
Religioso	Biblia, catecismo, misal...
Académico	Exámenes, artículos, tesis doctorales, Trabajo Fin de Grado (TFG), Trabajo Fin de Máster (TFM), reseñas...
Científico	Artículos, libros, monografías...
Literario	Novela, cuento, ensayo, poema...
Periodístico	Artículos, noticias, editoriales, crónicas...
Publicitario	Anuncios, propaganda, panfletos, folletos...

Y, por último, las tipologías psicológicas, que se establecen según las estructuras cognitivas que se ponen en funcionamiento al producir los textos. Se trata de una organización abstracta, por lo que se incluye dentro de los estudios de la Lingüística del texto. Los autores de estas tipologías son los vistos en el apartado 2.2, sobre estudios del texto.

Por último, Maingueneau (2002) establece una denominación propia para su tipología, ya que engloba tanto aspectos lingüísticos, como funcionales, como situacionales. El término que le otorga es "discursiva". Los textos los divide en dos tipos: conversacionales e instituidos. Los conversacionales se caracterizan por ser inestables y dependen de las estrategias de negociación de los interlocutores (ejemplo: conversación familiar). Mientras que los instituidos se caracterizan son estables y consolidados. Dentro de este segundo tipo, se pueden encontrar otros dos tipos: los autoriales y los rutinarios. Los autoriales se caracterizan por estar producidos por un autor, el cual debe ajustarse a un paratexto especificado por el contexto en el que se circunscribe su discurso (ejemplo: columna de opinión). Los rutinarios responden a esquemas establecidos de carácter social e histórico (ejemplo: debate).

2.4. Conclusiones.

La revisión de los conceptos lingüísticos proporciona una clarificación de ideas en cuanto al marco en el que se inserta la descripción. El capítulo aporta una terminología específica del ámbito lingüístico-discursivo que permite establecer criterios para la clasificación, tanto de los tipos de textos como de los tipos de géneros discursivos que se emplean, posteriormente, en el capítulo sexto dedicado a la investigación.

La idea general que se ha transmitido en este capítulo consiste en que, actualmente, los límites del análisis textual siguen ampliándose hacia el contexto y la situación comunicativa. Esta realidad muestra que el estudio del texto debe complementarse con el análisis de los géneros discursivos, que se caracterizan por mostrar la lengua relacionada con sus distintos ámbitos de uso. Por ello, la presente tesis no termina con el estudio del texto descriptivo, ya que el estudio de este, hoy día, queda insuficiente y debe ampliarse hacia el análisis del campo discursivo. En concreto, el

ámbito en el que se concentra la investigación de esta tesis se presenta en el capítulo sexto, referido al ámbito discursivo de la Didáctica de la Geografía.

Para concluir la visión de la nueva orientación comunicativa adoptada por las disciplinas relacionadas con el estudio lingüístico-discursivo, se puede decir que su objeto de estudio, tanto el texto como el género discursivo, han sido explorados de una forma diferente a como se analizaban en la lingüística gramatical o de la oración; por lo tanto, su tratamiento didáctico también debe ser afrontado de una manera distinta. En el siguiente capítulo sobre la Didáctica de la escritura, se profundiza acerca de esta cuestión.



Johannes Vermeer, *Dama en amarillo escribiendo*, 1666,
Galería Nacional de Arte, Washington D.C.

Capítulo 3. Didáctica de la escritura

3.1. Introducción.

¿Qué adulto sin tener una formación específica en Geografía sería capaz de realizar una ficha paisajística sobre una rambla de la cuenca del Mediterráneo o un inventario de los factores que actúan en el proceso de desertización de un territorio meridional? Y, si se simplifica la tarea, ¿qué adulto podría redactar una descripción de una postal de la playa en la que ha pasado las vacaciones o una lista de por qué los ríos que ha visto en el camino estaban secos? Es evidente que la primera tarea solo puede ser asumida por un especialista en la materia; sin embargo, las actividades descriptivas de caracterizar un lugar o de enumerar factores que intervienen en un proceso, mediante la escritura, deben estar al alcance de todo adulto alfabetizado.

Hoy en día, la alfabetización, en cuanto al dominio del código escrito, está asegurada para todos los ciudadanos de las sociedades desarrolladas; sin embargo, el dominio de la expresión escrita y de la comprensión lectora, no se produce en todos los casos. Si bien en un nivel básico todos son capaces de escribir esa postal o hacer ese listado; no sucede así en un nivel de mayor complejidad, pues no todos pueden componer una ficha paisajística o un inventario. Y, sin embargo, la educación que hoy se exige en las escuelas debe preparar a todos para poder desarrollar ese nivel de complejidad. Tal y como declara PISA (*Programme for International Student Assessment*), el concepto de alfabetización en el siglo XXI no se limita a la idea de enseñar a leer y a escribir, requiere enseñar a aplicar conocimientos y destrezas para comprender y para comunicarse de forma efectiva en todo tipo de situaciones (Schleicher, 2006). De manera que, el reto que se plantea a la escuela del siglo XXI de capacitar a todos los alumnos para enfrentarse a todo tipo de textos, necesita una enseñanza de la lectura y de la escritura bien fundamentada. El objetivo de este capítulo consiste en revisar las aportaciones teóricas de la Didáctica de la escritura, para poder plantear una enseñanza y un aprendizaje de la escritura funcional que responda a las exigencias actuales.

En su origen, la importancia de la escritura radicaba en la permanencia de lo escrito frente a lo oral. Así lo manifiesta Goody (2003: 12) con las siguientes palabras:

La importancia de la escritura radica en que se crea un nuevo medio de comunicación entre los hombres. Su servicio esencial es objetivar el habla, suministrarle al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles. De este modo, el habla puede transmitirse a través del

espacio y preservarse a través del tiempo; lo que la gente dice y piensa puede rescatarse de la transitoriedad de la comunicación oral.

Hoy se sabe que su valor se debe a muchos más beneficios que aporta su empleo. El capítulo comienza con una revisión de las funciones de la escritura, así como con la exposición de las concepciones y de los componentes de la misma. Durante la investigación, en las preguntas de los cuestionarios, se han analizado las concepciones acerca de la escritura que se tienen desde el área de Geografía. La revisión teórica que se realiza en este capítulo sirve para completar su análisis.

Posteriormente, en los apartados 3.2.2 y 3.3, se revisa qué se entiende por Didáctica de la escritura y se dedica todo el resto del capítulo a ahondar en la revisión de los modelos de escritura y en sus bases teóricas. La elección de un modelo de escritura es el punto de partida para la elaboración de la propuesta del modelo de escritura descriptiva de este trabajo (véase el capítulo 7).

A continuación, se comienza esta exposición de contenidos teóricos acerca de la escritura y su didáctica, con el único fin de replantearse un modelo de escritura para la escuela del siglo XXI, un modelo que ponga al alcance de todos una alfabetización que, el día de mañana, capacite para escribir esa ficha paisajística a un alumno que se especialice en Geografía, o que capacite para entenderla a aquel que emplee su tiempo libre en contemplar un paisaje.

3.2. Aspectos teóricos de la escritura y de la didáctica.

3.2.1. Aspectos teóricos de la escritura.

3.2.1.1. Funciones de la escritura.

Si la única función de la escritura fuera conservar los saberes de cada sociedad o cultura, seguiría siendo necesario trabajar la escritura en la escuela, por muchos medios tecnológicos que se desarrollasen para almacenar tales conocimientos, ya que también los textos orales u otros medios que se inventaran conllevarían un proceso cognitivo para ser elaborados. Pero, si tenemos en cuenta que las funciones de la escritura no se reducen a un registro o a una mera "memoria social", sino que se encuentran funciones de diferentes tipos, se hace aun más necesario su trabajo desde la escuela.

Halliday (1973, cit. en Cassany, 2007) considera que el lenguaje escrito tiene un valor epistémico, es decir, sirve para mejorar el conocimiento, y encuentra dos funciones principales:

- uso heurístico de la escritura para construir conocimientos nuevos.
- uso imaginativo de la escritura para crear mundos posibles e inexistentes. Se encuentra en el ámbito de la escritura artística o de tipo creativo.

Por su parte, Wells (1987, cit. en Cassany, 2007) establece una clasificación más amplia, referida a los niveles a los que corresponde el uso de lo escrito. Considera que la escritura posee cuatro funciones que son las siguientes:

- ejecutiva: en el nivel básico, consiste en la capacidad de codificar y decodificar los signos gráficos.
- funcional: se trata de la comunicación interpersonal que exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en los que se usa la escritura.
- instrumental: se corresponde con el uso de la escritura como medio para acceder al conocimiento de los demás saberes científicos y disciplinarios.
- epistémica: se encuentra en el nivel cognitivo más complejo, y consiste en la transformación que se realiza en el conocimiento del escritor. Al procesar una información y tener que comunicarla, el autor adquiere un conocimiento personal que le permite crear sus propias ideas y opiniones, etc.

Por último, Cassany (2007) propone una clasificación que engloba las anteriores y parte de la distinción entre funciones intrapersonales (referidas a los usos individuales) e interpersonales (referidas a los usos sociales).

- intrapersonales: epistémica (generar nuevos conocimientos), registrativa (guardar información), manipulativa (reformular enunciados), estética.
- interpersonales: comunicativa (interactuar con otros individuos), organizativa (ordena, garantiza, certifica, etc., en general, cumple funciones que dirigen el funcionamiento de una sociedad alfabetizada), estética.

La función estética o lúdica se encuentra presente en cualquier uso de la escritura, ya que en todos los casos puede proporcionar placer, diversión o entretenimiento.

Además, Cassany (2007) comparte una visión general de la escritura, la cual considera que posee unos rasgos que contribuyen al desarrollo intelectual:

a) Desarrolla la descontextualización de los conocimientos, por lo que contribuye al pensamiento abstracto. El conocimiento ha de comunicarse de forma completa, sin recurrir a elementos del contexto, por lo que la dificultad aumenta.

b) Potencia los recursos expresivos, ya que la interacción es diferida. Generalmente, el emisor y el receptor no se encuentran presentes en el mismo tiempo y espacio, por lo que el emisor debe hacer un esfuerzo para hacerse comprender solo con el lenguaje verbal (también puede intervenir el paratexto, pero este, a su vez, es más complejo que el lenguaje kinésico o proxémico).

c) Se desarrolla un conocimiento lingüístico mayor, al tener que considerar las acciones verbales como objetos autónomos (géneros...).

d) Se potencia la bidireccionalidad del pensamiento, frente a la linealidad. El escritor puede retroceder y avanzar por el texto, reflexionando sobre su propio conocimiento.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con que haya una relación directa entre escritura y desarrollo cognitivo. Olson (1998) aboga por que los avances conceptuales no provienen de los modos de escribir, sino de los modos de leer el mundo, puesto que la lectura es la que permite comprender el mundo y, de esta manera, escribir el mundo sobre el papel. Sirva así, la referencia a este autor, para destacar la intrínseca interrelación de la lectura y de la escritura, y para explicar que el desarrollo de la habilidad escrita parte necesariamente de la lectura –aunque no sea el enfoque del presente trabajo, aparecerá en más de una ocasión la necesidad de recurrir a la lectura–.

3.2.1.2. Componentes de la escritura.

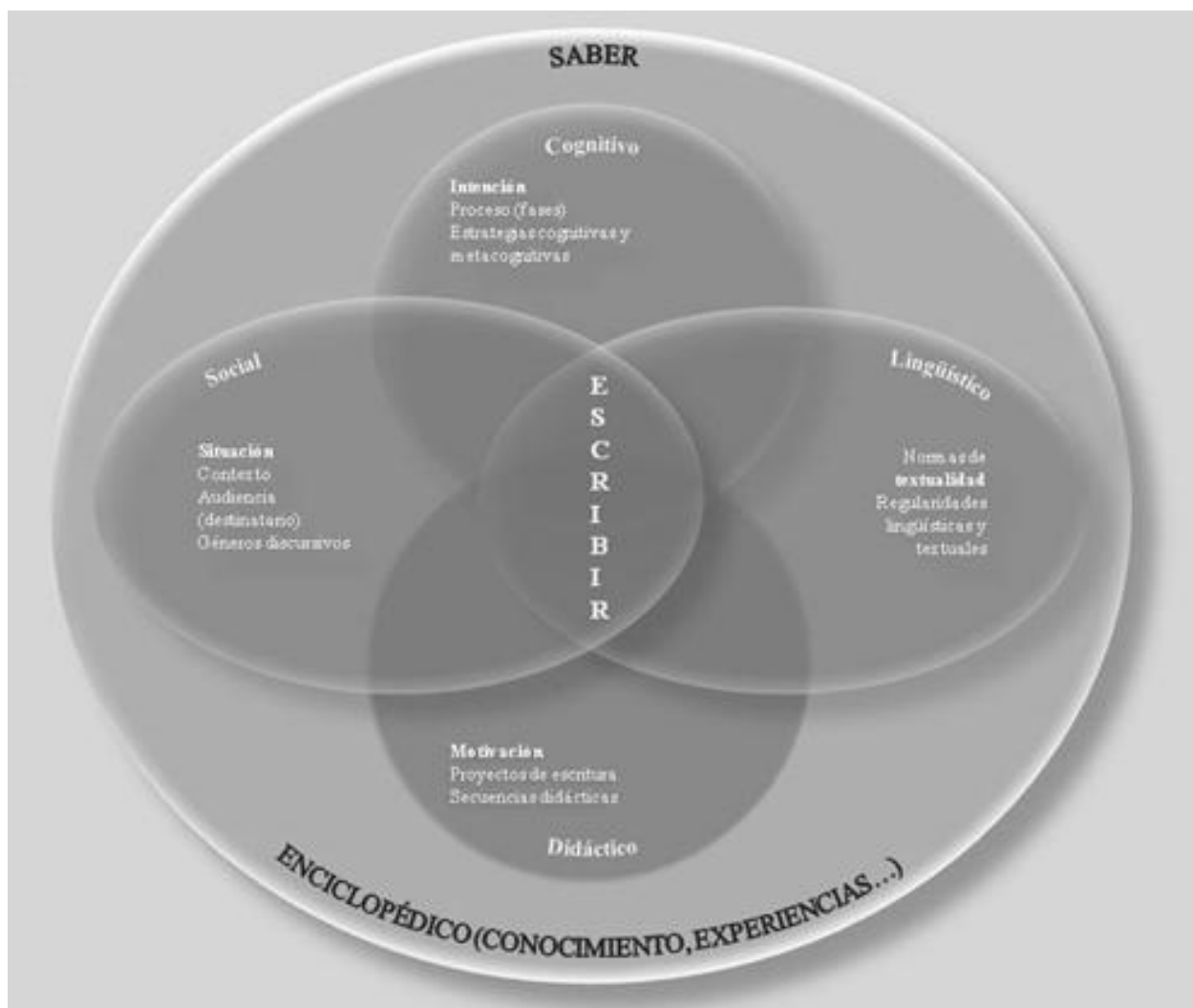
La idea de la escritura como habilidad compleja de escribir fue formulada por Bereiter y Scardamalia (1987). Posteriormente, se han ido formulando las destrezas y saberes necesarios para el desarrollo de esta habilidad. Heinemann y Viehweger (1991) proponen cuatro saberes para componer textos: saber enciclopédico, saber lingüístico, saber interaccional y saber de clases textuales. A estos cuatro, Álvarez Angulo (2005: 64) añade el saber cultural:

- a) la posesión de prerrequisitos culturales, decisivos para la motivación de los alumnos;
- b) el conocimiento de la relación entre la situación y la escritura;
- c) el dominio de las formas de organización textual y genérica;
- d) los conocimientos enciclopédicos y léxicos;

e) el dominio de los mecanismos lingüísticos de cohesión textual.

Posteriormente, Álvarez Angulo (2010) completa aún con dos saberes más: el saber cognitivo, para el cual arguye que el aprendizaje del proceso de la escritura requiere un saber cognitivo que hace al individuo reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje; y el saber didáctico, referido al componente motivacional que puede favorecerse por medio de proyectos de escritura significativas y funcionales (ver Figura 3.1).

Figura 3.1. Aspectos que intervienen en la enseñanza de la escritura (tomada de Álvarez Angulo, 2010: 47).



De esta manera, el desarrollo de la escritura será una puesta en marcha de un engranaje complejo en el que cada una de las piezas debe estar bien lubricada y engrasada. El escritor debe saber utilizar una variedad de estructuras sintácticas, de

vocabulario, de elementos de cohesión, de tipos de texto y de géneros discursivos, de registros, de procesos motivacionales y emocionales, entre otros.

3.2.1.3. Concepción de la escritura.

En primer lugar, se debe revisar qué significado refleja el *DRAE* (2001) sobre el término "escritura" (ver Tabla 3.1). En su primera acepción dice: "acción y efecto de escribir"; escribir: "comunicar a alguien por escrito algo". Se concibe la escritura como instrumento de comunicación y se extiende a todos los ámbitos de uso social. Sin embargo, el término "composición" se utiliza para un contexto escolar únicamente, mientras que el término "redacción", aunque no se explicita que sea exclusivo para la escuela, sí se destaca su importancia en la misma. Se puede ver en la acepción cuarta de "composición": "escrito en que el alumno desarrolla un tema, dado por el profesor o elegido libremente, para ejercitar su dominio del idioma, su habilidad expositiva, su sensibilidad literaria, etc.". Y en la acepción cuarta de "redacción": "especialmente en la escuela, escrito redactado como ejercicio". Se puede observar que solo el término "composición" mantiene hoy día la posibilidad de referirse a textos pertenecientes al ámbito literario.

Tabla 3.1. Comparativa definiciones de los términos relacionados con "escritura".

Escritura	Composición	Redacción
1. Acción y efecto de escribir. escribir: 1. Comunicar a alguien por escrito algo.	4. Escrito en que el alumno desarrolla un tema, dado por el profesor o elegido libremente, para ejercitar su dominio del idioma, su habilidad expositiva, su sensibilidad literaria, etc.	4. Especialmente en la escuela, escrito redactado como ejercicio.

En segundo lugar, debe aclararse cómo se entienden de forma generalizada, en la literatura especializada de la Didáctica de la escritura, los distintos términos referidos a la escritura⁷¹. Las múltiples acepciones provenientes de las aportaciones de estudios lingüísticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, neurológicos, etc., no se revisan, ya

⁷¹ Los conceptos que han ido variando a lo largo del tiempo se revisan en el punto 3.3.1.

que se encuentran en un cambio continuo, provocado por la variabilidad de los códigos de representación que son utilizados en la sociedad presente.

En la Didáctica de la escritura, tanto "escritura" como "expresión escrita", se suelen relacionar con una habilidad individual, ya que se entiende que al escribir se desarrolla la voz del individuo, por lo que su desarrollo implica aislamiento. Además, otra connotación que tiene el término "escritura" es su relación con la literatura. La acción de escribir se considera "un «don» reservado a pocos alumnos" (Barbeiro y Brandão Carvalho, 2006: 77). La escritura adquiere así el adjetivo de "creativa".

En cuanto al término "composición escrita", se relaciona con los procesos cognitivos que hacen énfasis en el proceso de la producción textual. De esta manera, cuando se quiere hablar de la importancia de escribir siguiendo un modelo procesual, prefiere utilizarse el término "composición". Por otra parte, el uso del término "composición" frente a "escritura", otorga a "escritura" un carácter más funcional, ya que se insiste en la importancia de la escritura en todos los ámbitos sociales. No quiere decir que "composición" se circunscriba únicamente al ámbito literario, pues también se refiere a todos los ámbitos (como ya dan muestra de ello las últimas enmiendas del *DRAE*). Pero, en oposición a "escritura", el término "composición" sí adquiere un valor más literario.

Otro término muy usado recientemente en el ámbito de la Didáctica de la escritura es "prácticas de escritura". Este término resulta de las propuestas que se formalizan desde un enfoque socio-constructivista de la enseñanza. La idea que aportan al concepto de escritura es su función socializadora y la necesidad de tener en cuenta los factores del contexto social en el que se inserta el acto de escribir. También se puede encontrar el término "prácticas discursivas", el cual otorga importancia a la escritura en sociedad, pero añade un énfasis hacia la cultura en la que se produce (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006).

En cuanto al término "redacción", tal y como se aprecia en el *DRAE*, se sigue relegando al ámbito educativo, y se limita al género escolar tan utilizado en la enseñanza tradicional, cuya presencia actual es escasa⁷², y sin embargo, sigue estando presente en la enseñanza de segundas lenguas⁷³. Por último, el término "alfabetización"

⁷² Esta apreciación se limita a una observación de la realidad en las aulas de Secundaria: se constata que, en el porcentaje de los criterios de calificación de las programaciones, la escritura apenas recibe un 10%. No se tienen datos para afirmar lo mismo de las aulas de Primaria.

⁷³ Esta apreciación también se basa en una observación de la realidad. Se calcula que el tanto por ciento de los criterios de calificación de la escritura en los programas suele ser un 40% o más.

o "alfabetización inicial" se relaciona con la enseñanza y la adquisición del código escrito en los primeros años de instrucción. Ferreiro (1990) defiende que la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje. Si se entiende así la escritura, la enseñanza de la misma desde los niveles iniciales cambiará. Se pasará de un modelo en el que se enseña el código fuera de todo contexto comunicativo, a un modelo en el que los contextos serán determinantes para enseñar el sistema que permite la comunicación. Para una concepción más exhaustiva del término "alfabetización", se recomienda consultar los estudios siguientes: Ferreiro y Gómez Palacio (1982), Fons Esteve (2006), y Teberosky y Soler (2003).

Para terminar la revisión acerca de qué se concibe por escritura, se debe hacer una consideración general sobre la nueva concepción de la escritura que debiera adoptarse desde del ámbito educativo. La escritura ha de concebirse desde planteamientos cognitivos y socio-interaccionistas⁷⁴. La aportación de los estudios cognitivos ha demostrado la complejidad de esta habilidad, y ha orientado en el desarrollo de su proceso. Por esto, debe considerarse como una habilidad compleja, cuya didáctica debe ser reforzada, y como un proceso que requiere de distintas fases para su consecución. Por su parte, los estudios socio-discursivos, conciben el lenguaje escrito como medio para regular y controlar las prácticas discursivas que se desarrollan en los intercambios sociales. Álvarez Angulo (2010: 14-5) subraya la importancia que tienen estas prácticas para la didáctica:

En tales prácticas [prácticas discursivas correspondientes a los distintos ámbitos (institucionales, medios de comunicación, ámbito académico, ámbito literario), unas más especializadas para tratar de las cosas físicas y otras para tratar de la gente y sus situaciones] se ha de basar el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, en general, y de la escritura, en particular, en cuanto que la escritura es un poderoso instrumento del pensamiento. Mediante el acto de escribir, los escritores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican a los otros sus percepciones. Escribir confiere el poder de crecer como persona e influir en el mundo.

Por tanto, la escritura se presenta como uno de los componentes esenciales de las sociedades modernas; y de su adecuada enseñanza y aprendizaje en la escuela,

⁷⁴ En *Competencias básicas en escritura* (2010), Álvarez Angulo dedica los dos capítulos de fundamentación teórica a la relación entre escritura e interaccionismo social, y escritura y cognición.

dependerá gran parte del desarrollo de cada persona, ya sea como escritor de novelas, profesor, oficinista, reportero deportivo o futbolista⁷⁵.

3.2.2. Aspectos teóricos de la Didáctica de la lengua.

3.2.2.1. Concepción de la Didáctica de la lengua.

El lenguaje es objeto de investigación de múltiples ciencias, sin embargo, el interés concreto que manifiesta la Didáctica de la lengua “reside en el hecho diferencial que supone la consideración de la lengua como fenómeno susceptible de ser aprendido y enseñado” (Álvarez Angulo, 1997: 450). De este modo, el planteamiento de la Didáctica de la lengua parte de dos ejes: la descripción de la lengua y el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la misma. Por lo que son dos las disciplinas que intervienen en esta ciencia: la Lingüística y la propia Didáctica de la lengua.

El punto de partida para la elaboración de las didácticas disciplinares se fundamenta en la teoría de Chevallard (1997). El concepto de transposición didáctica tiene su origen en que los conocimientos carecen de la finalidad primera de tener que ser enseñados. La finalidad de los conocimientos es la de ser utilizados en situaciones diversas. En estos términos lo expresa Álvarez Méndez (1987: 7):

Es frecuente oír quejas de los profesores, bien porque no ven sus esfuerzos compensados con el aprendizaje de los alumnos, bien porque se encuentran en una situación de desventaja frente a investigaciones lingüísticas, con la literatura especializada correspondiente sobre el tema, que desborda materialmente sus posibilidades. [...]

Por otra parte, la lingüística ha avanzado considerablemente en los estudios sobre la lengua. Desde estas perspectivas surge una contradicción evidente: mientras que a la didáctica y a la lingüística les interesa directamente la lengua (enseñanza/ aprendizaje para la una, estudio para la otra), cada una ha seguido rumbos distintos, paralelos en algunos casos, sin que los avances de la lingüística ayudaran siempre a resolver el caos en que se encuentra la enseñanza.

La Didáctica de la lengua se posiciona como la solución a la problemática experimentada en las aulas. “Este debería ser el lugar de encuentro –siempre referido a la enseñanza de la lengua- que de una vez por todas superase el secular divorcio entre ambas disciplinas (Lingüística y Didáctica de la Lengua) (Álvarez Angulo, 1997: 452).

⁷⁵ Parece estar al orden del día que todos los futbolistas tengan una cuenta de Twitter o Facebook.

El término transposición didáctica es definido por Chevallard como “el <<trabajo>> que transforma de un objeto de saber en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1997: 45). Por tanto, consiste en el traslado de los saberes científicos al discurso sobre el saber. Este <<trabajo>> es llevado a cabo por el profesor mediante la realización de actividades que concretan la planificación realizada en las programaciones, y que a su vez concretan los planes de estudio realizados por las Administraciones.

Por su parte, Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly (1996: 69) analizan las condiciones de posibilidad de la transposición didáctica en el área específica de Lengua, atendiendo a las características intrínsecas de la disciplina. Ambos introducen una clara distinción entre la naturaleza de la transposición didáctica en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas y la transposición en las lenguas:

Nosotros [los didactas de la lengua] utilizamos el término “contenido” (preferentemente “saber”) para indicar que la materia enseñada no es necesariamente del orden del conocimiento, sino también frecuentemente del orden de las actitudes (saber-ser) y de los saber-hacer prácticos. Se puede, por cierto razonablemente, pensar que la parte tomada por el saber en la enseñanza de la matemática es más importante que en la enseñanza de la lengua materna, pero, más allá de las apariencias, sería muy instructivo analizar los lugares relativos que toman los saberes y los saber-hacer en el contenido de cada una de las materias de enseñanza.

Por tanto, se puede concluir que interesan especialmente los saberes procedimentales para asignaturas de esta naturaleza instrumental, como es el caso de Lengua Castellana y Literatura (LCL). Estos saberes habrán de concretarse en cada una de las asignaturas no lingüísticas, como se propone mediante los movimientos que se presentan en el apartado 3.3.3.

3.2.2.2. Aclaraciones terminológicas: enfoques, movimientos y modelos.

Según el *DRAE* (2001) una "teoría" consiste en un "conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación". Por tanto, una teoría sobre la escritura será aquella que pretenda explicar de forma teórica el fenómeno de la escritura. En cuanto a "enfoque", lo define como el conjunto de supuestos que dirigen la atención hacia un modelo. Y, "modelo", se trata de un "esquema teórico [...] de un sistema o de una realidad compleja [...] que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento". Los modelos sobre escritura, por tanto, pretenden facilitar la

comprensión del fenómeno de la escritura. Todo modelo se fundamenta, por tanto, en la concepción que se tenga de dicho fenómeno (véase 3.2.1). De ahí que, una vez revisados los conceptos sobre escritura, se pase a revisar los enfoques que se han adoptado según tales concepciones previas (véase 3.3). Y, en tercer lugar, se revisarán los modelos que se han proyectado basados en tales esquemas (véase 3.4). En cuanto al término "método" únicamente se recoge su definición, para destacar el carácter de concretización o diseño que adquiere en la cadena que parte de lo teórico y va desarrollando en actuaciones cada vez más concretas. El *DRAE* lo define como "modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa", o bien, "obra que enseña los elementos de una ciencia o arte". Por tanto, los siguientes niveles de concreción son los programas y las actividades (tareas, proyectos, secuencias, etc.).

Por otro lado, el término "movimiento", el cual es sinónimo de "alteración", "inquietud" o "conmoción", se aplica en las ciencias al desarrollo y a la propagación de una tendencia metodológica de carácter innovador (se puede consultar en la acepción número seis del *DRAE*). Asimismo, la acepción número siete, lo define como "conjunto de alteraciones o novedades ocurridas, durante un período de tiempo, en algunos campos de la actividad humana". Por tanto, se acentúa su carácter innovador y transitorio. En los últimos treinta años, se están produciendo movimientos acerca de la escritura que plantean nuevas formas de enseñanza. Aunque sigan en estado latente de movimiento, y no se hayan convertido en teorías, prácticamente pueden ser considerados enfoques, por lo que se incluyen en este apartado. Para comprender la relación de interdependencia entre estos conceptos, se puede observar la Figura 3.2.

Figura 3.2. Relaciones entre los conceptos de enfoque, movimiento, modelo y método.



La revisión de los enfoques, movimientos, modelos y métodos de escritura se realiza desde un nivel teórico, para ofrecer el panorama complejo del estado actual de la didáctica de la escritura. Además, hay que considerar, según lo revisado en el subapartado anterior, que las dos disciplinas, tanto la lingüística como la didáctica, necesitan darse la mano. Y este emparejamiento, si quiere hacerse efectivo para el aula, solo puede realizarse desde el aula.

3.3. Los enfoques en la Didáctica de la escritura.

3.3.1. Enfoques sobre la Didáctica de la escritura.

En la enseñanza de la expresión escrita se distinguen cuatro enfoques metodológicos básicos (Cassany, 1990):

a. Enfoque basado en la gramática: se fundamenta en el estudio analítico del conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología y ortografía.

b. Enfoque basado en las funciones: propone un trabajo holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales.

c. Enfoque basado en el proceso: pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos.

d. Enfoque basado en el contenido: se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita.

El primer enfoque, según Camps (2008), pertenece a la visión puramente histórico-filológica de la enseñanza tradicional en España, y permaneció vigente hasta mediados del siglo XX. Este enfoque es ejemplificado por Cassany (1990: 66) con los pasos que seguiría un profesor que enseñara el texto descriptivo:

1. El profesor explica la estructura lógica del texto descriptivo: la ordenación espacial (de arriba a abajo, de general a concreto, de izquierda a derecha...), el uso de adverbios de lugar (dentro; fuera, debajo...), y locuciones que ordenan el discurso en el espacio (a la izquierda, en primer término...). Los alumnos leen algunos ejemplos de descripciones que utilizan estos recursos.
2. Los alumnos completan algunos textos, con las palabras anteriores. Acaban descripciones ya empezadas, transforman descripciones cambiando la ordenación, etc.
3. Los alumnos escriben una descripción sobre un tema u objeto X, utilizando los recursos lingüísticos anteriores.
4. El profesor corrige la redacción. Corrige sólo la gramática.

Si se observa esta secuencia y se compara con Tabla 3.2, se puede apreciar el cambio que se realiza frente al siguiente enfoque basado en las funciones, aunque es pertinente señalar que este enfoque en España solo afecta de forma mayoritaria a la enseñanza de segundas lenguas, especialmente, a partir de los 90. Mientras que en el currículo oficial de Secundaria, apenas se han introducido algunos aspectos funcionales en la ley de 2006 (véase el apartado 3.2.2). Sin embargo, como explica Camps (2008), surge de un interés por los estudios textuales, que empiezan a interesarse por los fenómenos que ocurren más allá del ámbito oracional (véase el capítulo 2).

Tabla 3.2. Cuadro comparativo entre el enfoque gramatical y funcional (tomado de Cassany, 1990: 71).

	ENFOQUE GRAMATICAL	ENFOQUE FUNCIONAL
Texto:	Redacción: estructura, registro e información libres.	Carta familiar: estructura, registro e información condicionados.
Contexto:	La clase de expresión escrita.	La vida real.
Motivo:	El profesor propone un tema para escribir.	Mi sobrino duda de aceptar una oferta de trabajo en un pueblo.
Receptor:	El profesor.	Mi sobrino.

El tercer enfoque, a su vez, de corte cognitivo, supone una ruptura frente a los anteriores por centrarse en el proceso, en vez de en el producto. Se basa en la práctica del conjunto de estrategias y habilidades que debe tener en cuenta el escritor al producir un texto. Las repercusiones que el enfoque basado en el proceso tiene en el aula son que el énfasis debe ponerse en el estudiante, en vez de en el texto escrito. En la práctica, en los enfoques tradicionales se enseña cómo debe ser el producto escrito: las reglas gramaticales y las propiedades textuales, las estructuras textuales y sus rasgos, los conectores y los marcadores discursivos, etc. En cambio, este enfoque, que recoge el conjunto de estrategias y habilidades que caracterizan a un escritor competente (Scardamalia y Bereiter, 1992), focaliza su didáctica en el desarrollo expresivo de cada alumno, según sus particularidades. Cassany (1990) lo relaciona con los Talleres de literatura o Talleres de expresión escrita que surgieron en los años 60. Según Delmiro Coto (1994) estos talleres son difundidos en España en los años 80 gracias a la publicación del grupo GRAFEIN (1981). Destacan cuatro modelos de talleres: las propuestas de Gianni Rodari (1979), la Escuela-taller de Barbiana como método de

escritura colectiva, las propuestas por géneros literarios de Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso (1985, 1992, 1994 y 2009), y los talleres de escritura cuya propuesta parte de la "consigna", llevados a cabo por el citado grupo GRAFEIN.

Posteriormente, desde la Universidad de Ginebra, se difunde una manera de aprender a escribir a través de proyectos que se relacionen con diversas prácticas sociales (Perrenoud, 2000). En España, este tipo de metodología se divulga mediante proyectos de escritura que tratan de integrar las actividades de lectura con las de escritura, de manera que los alumnos se conviertan a la vez en receptores y emisores de textos variados (Colomer, Ribas y Utset, 1993). La diferencia entre los talleres que se centraban en la escritura literaria y los talleres basados en proyectos consiste en que estos últimos promueven la escritura de todo tipo de textos, y permiten una mejor asimilación de los contenidos integrados.

Este punto da pie a los nuevos enfoques sobre la escritura que amplían sus intereses al concebir la escritura como producto social. La descripción de este enfoque se completa con la importancia que adquiere la corrección en el proceso de escritura. Frente a una corrección basada en la revisión ortográfica, Cassany (1990) defiende que no se corrige el producto sino el proceso de redacción. La evaluación del proceso de composición consiste en valorar el método de redacción del estudiante: las estrategias utilizadas, los procesos cognitivos empleados, las técnicas seleccionadas, etc. De esta manera, se evalúan los procedimientos de la habilidad de la escritura tal y como enfatiza el propio enfoque.

El siguiente paso consiste en dar predominancia al contenido. Este mismo autor explica que los tres primeros enfoques conceden mayor importancia a la forma frente al contenido, ya que centran su enseñanza en aspectos relacionados con la gramática, con las funciones y los tipos textuales, y con el proceso de escritura. Los enfoques basados en el contenido se relacionan con la enseñanza de la escritura académica, como género discursivo, creando métodos para la escritura de un lenguaje especializado, así como la enseñanza de la escritura en distintos ámbitos del currículo, considerando que la lengua es un instrumento para acceder al conocimiento y promoviendo un trabajo interdisciplinar. El modelo educativo español se encuentra lejos de este último enfoque, a pesar de las tentativas existentes en distintas universidades españolas (Castelló, 2015). Por lo que es considerado en este trabajo como un movimiento, y se explica en el apartado 3.3.2.

El enfoque tradicional o basado en la gramática, entre los cuatro enfoques, es el que más ha influido en el sistema educativo español. En la revisión histórica de la enseñanza de la escritura que realiza Alvarado (2001)⁷⁶, encuentra tres ámbitos hacia los que se ha orientado la enseñanza de la escritura en la escuela tradicional: la ortografía, la caligrafía y la composición; y aclara que solo la caligrafía se relacionaba con la escritura, pues la escritura se concebía como "sistema de signos utilizado para escribir" (DRAE, 2001), destacando así la importancia del aprendizaje del alfabeto para el aprendizaje del español, por ser una escritura de tipo alfabética, frente a otras escrituras silábicas, ideográficas o jeroglíficas. Esta definición se corresponde con la segunda acepción presente en el *Diccionario* (véase el apartado 3.2.1.3), frente a la tercera acepción: "arte de escribir", que se relaciona con la concepción de "composición" de carácter literario, la cual se acerca al ámbito de la retórica. Por tanto, respecto a las definiciones revisadas en el punto 3.2.1.3, se puede comprobar cómo la idea de escritura se limitaba a lo que hoy se concibe exclusivamente como alfabetización inicial en su sentido también limitado, referido a la enseñanza del código. Mientras que, respecto a la concepción de la composición sí se puede apreciar que se ha mantenido hasta la que se tiene hoy día.

La práctica en la escuela de una escritura concebida como "sistema de signos" se materializa en los copiados, en los que se cuida especialmente el trazado adecuado de las letras. De esta manera, se trabaja la caligrafía y se consiguen letras legibles, que se caracterizan por su semejanza al modelo que se ha de imitar. La autora destaca que el desplazamiento actual de la importancia que se le otorga a la caligrafía venga provocado posiblemente por "el avance de las nuevas tecnologías de la palabra (máquina de escribir, computadora) y la consiguiente pérdida de valor de las habilidades propias de una representación más artesanal de la escritura" (Alvarado, 2001: 14).

En cuanto a los espacios creados para la enseñanza de la ortografía, destaca su práctica conjunta con la gramática, mediante el método tradicional inductivo⁷⁷. Sin

⁷⁶ El estudio se realiza teniendo como referencia la escuela argentina, por lo que los casos particulares de métodos y libros de textos utilizados en Argentina son los que ilustran su exposición; sin embargo las ideas generales de esta evolución histórica son trasladables a la escuela española.

⁷⁷ La ejercitación de este modelo consiste en el aprendizaje memorístico de normas ortográficas que se han de aplicar a los casos concretos creados para trabajar dichas normas. Hoy día, en la Didáctica de la ortografía, la tendencia es a realizar propuestas de trabajo deductivo en las que se parta de los textos reales de los alumnos y en las que, desde los conocimientos sobre los distintos niveles de la lengua, los alumnos reflexionen sobre la corrección de su escritura. Este tema se puede ampliar mediante la consulta de la siguiente bibliografía especializada: Camps et al. (1993), Zayas Hernando (1995), y Carratalá (1997).

embargo, se considera independiente de la composición. El caso más claro se puede observar cuando se pide revisar un escrito y solo se tienen en cuenta criterios ortográficos para su corrección, obviándose cuestiones de estilo, o de coherencia, cohesión y adecuación. Su práctica en el aula consiste fundamentalmente en la realización de ejercicios sobre reglas ortográficas y en la realización de dictados.

Por último, se encuentra la composición, cuyo ámbito de práctica era la imitación de modelos literarios. La base teórica que la sustentaba era el acercamiento a la retórica. De hecho, los métodos de enseñanza de la composición escrita mantienen las tres primeras fases del modelo retórico elaborado por Quintiliano: *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, dejándose de lado la *memoria* y la *actio*, pues eran fases necesarias solo para la reproducción oral del discurso. En todas las etapas se desarrolla la idea de componer como elaboración o generación de ideas para expresarlas con palabras elegidas cuidadosamente. La importancia de la selección de palabras y de la expresión esmerada reduce el ámbito de la escritura a lo literario. Son frecuentes los ejercicios de composición en los que, a partir de un modelo literario clásico, se pide al alumno una redacción que lo imite y que incluya el uso de figuras retóricas⁷⁸.

En esta línea de la enseñanza de la composición como deudora de la retórica, la descripción ha tenido un peso relevante en la escuela tradicional. En su didáctica se concentran elementos importantes para no ser olvidados en un modelo de enseñanza.

Si se recuerda la definición de enfoque, como conjunto de supuestos que dirigen la atención hacia un modelo, caracterizar un enfoque consiste en fundamentar teóricamente los aspectos relevantes y exclusivos de esos modelos. El enfoque basado en los contenidos ha evolucionado en las últimas décadas, y actualmente se habla de modelos cuya explicación teórica enfatiza los rasgos sociocognitivos que intervienen en el proceso de escritura. Por tanto, no se habla de un enfoque actualmente que se mantenga al margen de los procesos psicológicos, sino que se habla de enfoques más complejos que tienen en cuenta diferentes aspectos. Hay autores partidarios de hablar de movimientos o corrientes dentro del enfoque procesual, en lugar de hablar de un nuevo enfoque. Entre estas corrientes distinguen cuatro: expresiva, cognitiva, neoretórica y sociocultural. Björk y Blomstrand (2006: 20) las explican de la siguiente manera:

⁷⁸ Alvarado (2001) explica que durante mucho tiempo la retórica solo sobrevivió gracias a los inventarios de figuras que se usaban entre los literatos, pues el modelo retórico era más apto para oradores. Además, señala que durante el romanticismo este método fue denostado por basarse en la repetición de formas y mermar la originalidad del autor. En los manuales de Lázaro Carreter (1966 y 1972), se pueden consultar ejemplos de una enseñanza centrada en modelos lingüísticos con un estilo culto y especialmente retórico.

Baste decir de momento que la pedagogía de la escritura basada en el proceso es el término utilizado para referirse a un cambio de paradigma general de la enseñanza tradicional –que hace hincapié en la corrección de los errores del texto (acabado) del alumno o de la alumna– a un énfasis en el proceso de escritura que conduce a los textos finales.

Bajo este término general pueden distinguirse cuatro corrientes principales (*expresiva, cognitiva, neorretórica y sociocultural*) que se solapan unas a otras de forma considerable. Resulta prácticamente imposible identificarlas de forma cronológica, puesto que guardan relación con ideas que se remontan no ya a principios del siglo XX [...], sino que nos remiten hasta la retórica clásica.

Álvarez Angulo (2005 y 2010) y Camps (2000), entre otros, han explicado los principios comunes que comparten los enfoques o corrientes actuales sobre la enseñanza de la lengua escrita. Álvarez Angulo (2005: 66) enumera sus rasgos en los siguientes términos:

(Los enfoques actuales) se caracterizan por la defensa de los siguientes principios:

- a) subrayan la estrecha relación existente entre lenguaje y desarrollo cognitivo;
- b) insisten en la trascendencia de los procesos implicados en la composición de textos a la hora de planificar las actividades de escritura;
- c) destacan el papel de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes;
- d) ponen el énfasis en la interacción verbal en el aula como elemento de construcción del discurso escrito;
- e) otorgan especial atención a la escritura de diarios de clase y de las anotaciones sobre el aprendizaje;
- f) insisten en la dimensión sociocultural de los textos escritos;
- g) y prestan una atención especial a la diversidad textual (tipos y géneros textuales).

En cuanto a cómo denominar a los últimos enfoques que se producen en la escritura, se podría hablar de enfoques integradores, contextuales o enfoques basados en factores sociocognitivos y pragmatolingüísticos. Las tres nomenclaturas, como se comprobará en el punto 3.4.1, son las utilizadas para clasificar los modelos de escritura.

3.3.2. La escritura en la normativa curricular oficial.

Se ha podido observar cómo la revisión histórica de los enfoques sobre la Didáctica de la escritura en Educación Secundaria en España es prácticamente inexistente. Sin embargo, en la literatura existente revisada en el subapartado anterior,

hay un denominador común: la insistencia en la irrupción del enfoque comunicativo de la lengua en los años 80, en el ámbito de la investigación. En el ámbito de la escuela, en España, los cambios curriculares en este sentido comienzan en los años 90. El análisis de la normativa curricular da claras muestras de la introducción progresiva de este enfoque. En primer lugar, en el Real Decreto 1007/1991, que desarrolla la *Ley 1/1990 de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, aparecen por primera vez los contenidos (se pueden observar en la Tabla 3.3⁷⁹): Tipologías textuales, en el nuevo bloque I. Comunicación. Esto manifiesta una concepción de la lengua como objeto de comunicación que hasta entonces no se había reflejado en los currículos oficiales. Trujillo Sáez (1999) destaca, especialmente, que se reconozcan tres aspectos: la existencia de diferentes tipos de textos (objetivos), el fomento de la producción y la corrección de los textos escritos (criterios de evaluación). En el Real Decreto 1007/1991, este bloque se desarrolla atendiendo a principios cognitivos y socio-discursivos y se puede comprobar una formulación más cercana a los usos funcionales del lenguaje. De los cuatro bloques de contenidos, solo dos se refieren a la composición escrita.

En el estudio comparativo de esta tabla se aprecia la progresiva aparición de contenidos funcionales en las sucesivas leyes del sistema educativo español:

Tabla 3.3. Evolución del tratamiento de la escritura en los currículos oficiales (descripción).

LOGSE		LOE	
ESTATAL: Real Decreto 1007/1991 y RD 3473/2000, de 29 de diciembre (no hay cambios entre ambos)		ESTATAL: RD 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE, 5 de enero de 2006)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación. 2. Reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos y sus estructuras formales. 10. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos. 11. Incorporar la lectura y la escritura como formas de enriquecimiento personal. 12. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías. 		<ul style="list-style-type: none"> 1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural. 2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta. 5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral. 6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico. 7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes. 11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

⁷⁹ Solo se ha seleccionado los criterios relacionados con la descripción.

		LOGSE ESTATAL: Real Decreto 1007/1991 y RD 3473/2000, de 29 de diciembre (no hay cambios entre ambos)	LOE ESTATAL: RD 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE, 5 de enero de 2006)
Contenidos	1º	ESTATAL: 1. Comunicación: 2. Tipologías textuales. Descripción.	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. -Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones. -Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. Bloque 2. Leer y escribir. Composición de textos escritos: -Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos. -Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta. -Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.
	2º	(Solo exposición y argumentación)	
	3º	ESTATAL: 1. Comunicación. 2. Estructuras formales del texto. Estructuras descriptivas (descripción científica, literaria, Etc.). AUTONÓMICO: 1. Comunicación. 2. Estructuras formales del texto Estructuras descriptivas (descripción científica, literaria: el retrato, paisajes, objetos, etcétera).	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. -Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. Bloque 2. Leer y escribir. Composición de textos escritos: -Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como participación en foros y cartas de solicitud. (3ºESO: como participación en foros, diarios personales, reglamentos o circulares). (4º ESO: como foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos). -Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.
	4º	(Solo exposición y argumentación)	
Evaluación	1º – 2º	1. Captar las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos. 4. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema con el fin de elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio. 10. Reconocer las unidades sintácticas de la lengua, sus clases y relaciones, y ser capaz de utilizarlos en el uso oral y escrito del español. 13. Manejar los procesadores de textos y ser capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, procesadores de textos, etc.). (RD 1007/1991)	2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones (sencillas, identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto). (2ºESO: de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.) 7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación (sencilla) en esos textos. 8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión (dirigida de los textos propios de este curso). (2º ESO: progresivamente autónoma de los 4 textos propios de este curso).

<div> <div>LOGSE</div> <div>ESTATAL: Real Decreto 1007/1991 y RD 3473/2000, de 29 de diciembre (no hay cambios entre ambos)</div> </div> <div> <div>LOE</div> <div>ESTATAL: RD 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE, 5 de enero de 2006)</div> </div>	
3º	<div> <p>1. Captar las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos (también en 1º y en 2º ESO).</p> <p>3. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos narrativos, descriptivos y dialogados de diferente tipo (incluyendo los propios de la prensa escrita) y distinto nivel de formalización, identificando sus intenciones, diferenciando las ideas principales y secundarias, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido y aportando una opinión personal.</p> <p>4. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema con el fin de elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio (también en 1º y en 2º ESO).</p> <p>6. Crear textos escritos de diferentes tipos (narrativos, descriptivos y dialogados), adecuándolos a la situación comunicativa y utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y variado y respetando los criterios de corrección.</p> <p>10. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados y ser capaz de utilizarlas en el uso oral y escrito del español.</p> <p>13. Manejar los procesadores de textos y ser capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, procesadores de textos, etcétera).</p> </div> <div> <p>2. Extraer y contrastar informaciones concretas e identificar el propósito en los textos escritos más usados para actuar como miembros de la sociedad; seguir instrucciones en ámbitos públicos y en procesos de aprendizaje de cierta complejidad; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información.</p> <p>8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.</p> </div>
4º	<div> <p>1. Captar las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido en textos escritos (también en 1º, 2º y 3º ESO).</p> <p>3. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido y aportar una opinión personal (también en 3º ESO).</p> <p>4. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema con el fin de elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio (también en 1º, 2º y 3º ESO).</p> <p>6. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos, y argumentativos), adecuándolos a la situación comunicativa y utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y variado y respetando los criterios de corrección (también en 3º ESO).</p> <p>10. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados y ser capaz de utilizarlos en el uso oral y escrito del español (también en 3º ESO).</p> <p>13. Manejar principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y ser capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-procesadores de textos, etc.). (También en 1º, 2º y 3º ESO).</p> </div> <div> <p>2. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.</p> <p>8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.</p> </div>

3.3.3. Movimientos actuales en la Didáctica de la escritura.

Desde hace tres décadas, se viene desarrollando en los EE. UU. la corriente o el movimiento que enfatiza el carácter instrumental y epistémico de la lengua, y propone una enseñanza basada en principios de transversalidad e interdisciplinaridad. Esta corriente es conocida como Escribir a través del currículum (*Writing Across the Curriculum –WAC–*). Otra corriente que comparte los mismos planteamientos, aunque pone su énfasis en la investigación de los escritos específicos de cada disciplina y profesión, es Escribir en las disciplinas (*Writing in the Disciplines –WID–*). Bazerman (1988, 2004, 2005, 2010) ha realizado numerosos estudios sobre la enseñanza de la escritura en materias no lingüísticas del currículum de Secundaria. También autores como: Russell (1990), Hortshoj (2001), Anson (1993), Bailey (1983), Monroe (2003), y Björk y Blomstrand (2006), entre otros.

Por otro lado, se encuentran movimientos relacionados, que acentúan rasgos emergentes en la sociedad actual: *Writing to Learn*, el cual también se inscribe en el ámbito escolar y enfatiza el uso de la lengua escrita como instrumento de aprendizaje (Nelson, 2001, y Beyer y Brostoff, 1979); *Content and Language Integrated Learning*, el cual defiende que la lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse (Shih, 1986); *Literacy Education*, que enfatiza la práctica necesariamente conjunta de la lectura y de la escritura (Schleppegrell, 2004; y Rose y Martin, 2012); *Multiple Literacies*, incluye la lectura y la escritura en contextos donde convergen lo mediático y lo digital, ampliando su radio de difusión a entornos de aprendizajes no formales⁸⁰ (Applebee y Langer, 2006; Chambers y Callaway, 2008; Lea y Street, 1998; Lillis, 1999; Chanock, 2004); *Academic Writing* se focaliza en las prácticas discursivas ocurridas en el ámbito académico, mayormente, en el nivel universitario (Castelló, 2009, y Castelló y Donahue, 2012); y un largo etcétera de movimientos y corrientes, todos ellos provenientes de numerosas asociaciones, congresos, redes de investigación y grupos de investigadores, entre otros acontecimientos, que se especializan en el fenómeno de la escritura ante las nuevas demandas de la Sociedad de la información y del conocimiento. Bazerman (2010) selecciona un gran número de ellos, al introducir las ponencias presentadas en el WRAB 2008 (*Writing Research Across Borders*). Como muestra de la proliferación de tales movimientos sirvan los siguientes ejemplos: *IWAC* (*International Writing Across the Curriculum*), *IWCA* (*International Writing Centers*

⁸⁰ Según las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 19/12/2012 cualquier programa de lectura debe incorporar las alfabetizaciones múltiples.

Association), *SIGET* (*International Symposium on Studies on Genre*), *EARLI Sig Writing* (*The European Association Learning and Instruction's Writing Special Interest Group*), *EATAW* (*The European Association for the Teaching of Academic Writing*), *CCC* (*Conference on College Composition and Communication*), *CASDW* (*The Canadian Association for the Study of Discourse and Writing*), etc.

El movimiento en el que se sitúa la investigación de la presente tesis es el WAC. En España se plantea casi exclusivamente en un ámbito aún teórico. Bazerman (2005) localiza la fase previa al inicio del movimiento WAC en las décadas de los 60-70, en las que el sistema educativo americano recibe influencias de las reformas realizadas en el sistema británico. Explica cómo en los años 70 se constata la deficiencia existente en las destrezas de escritura de los estudiantes, y se hace necesaria la reflexión sobre lo que sucede. Los currículos de la lengua materna, centrados en el uso de la lengua, más que en la reflexión gramatical, no parecen ser suficientes para mejorar dichas destrezas y la situación se vuelve cada vez más compleja. Las ideas propuestas por el movimiento WAC tratan de transformar las actividades de lectura y de escritura de las distintas áreas curriculares, y convertirlas “en objeto de reflexión y planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas” (Tolchinsky y Simó, 2001: 93).

Tolchinsky y Simó (2001) exponen cinco razones para justificar el enfoque transversal de la lectura y la escritura, a saber:

1. Facilitar el acceso a los contenidos de las distintas áreas no lingüísticas.
2. Mejorar el entendimiento de los contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento.
3. Tornar las habilidades de lectura y escritura de transparentes a opacas en durante los procesos de enseñanza/ aprendizaje.
4. Reflexionar sobre las características de los distintos tipos de texto que los alumnos necesitan comprender y producir.
5. Preservar el contenido específico de cada una de las áreas curriculares: vocabularios especializados, organizaciones textuales específicas y maneras adecuadas de leer cada disciplina.

Carlino (2002) ha realizado diversas investigaciones sobre la enseñanza de la escritura en la universidad americana. Muestra cierto escepticismo hacia la enseñanza que se encamina a impartir los contenidos relacionados con la escritura en talleres o cursos teóricos sobre escritura. En este sentido, en el sistema americano han proliferado los centros de apoyo a la escritura, las asignaturas o seminarios monográficos sobre la

escritura, así como la publicación de manuales sobre escritura académica, etc. Carlino (2002, 2003, 2004, 2005a y 2005b) apuesta por las prácticas que intentan ayudar a aprender los conocimientos de las distintas disciplinas mediante el uso de la escritura. Las herramientas dadas al margen de los contenidos disciplinares pueden suponer una ayuda de emergencia o de primeros auxilios, pero los programas que se fundamentan en el movimiento WAC deberían transformar la forma de entender el currículo, y mientras esto no suceda, se seguirán poniendo "parches" a un currículo teórico que no se sabe cómo relacionar con la práctica educativa actual.

3.4. Modelos de escritura.

3.4.1. Revisión histórica de modelos de la escritura.

Como se apuntaba en el apartado 3.2.2.2, un modelo consiste en un esquema teórico de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y para estudiar su comportamiento. Los modelos sobre escritura, por tanto, pretenden facilitar la comprensión del fenómeno de la escritura. Todo modelo se fundamenta en la concepción que se tenga de dicho fenómeno.

Gracias a los avances realizados desde la Psicología cognitiva, hoy día es una afirmación aceptada por todos los estudiosos que la escritura es un fenómeno complejo. Este complejo fenómeno de la escritura ha dado lugar a múltiples modelos referidos a cómo se escribe. A continuación, se presentan varias revisiones que se han realizado de los modelos de escritura, teniendo en común el criterio del alto grado de repercusión en la enseñanza. Otras revisiones destacables son las de Alvarado (2001), Alamargot y Chanquoy (2001), Hernández y Quintero (2001), Agosto Riera (2011), y Camargo, Uribe y Caro (2011). A continuación, se presentan las revisiones realizadas por Camps (1990) y Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006).

- Revisión de modelos del proceso de redacción realizada por Camps (1990).

Su estudio se centra en los modelos cognitivos por la relevancia que tienen para las propuestas didácticas de redacción (véase la Tabla 3.4).

– *Modelos de etapas*, entre los que destaca el modelo de Rohman y Wlecke (1964). Camps considera que ha sido uno de los modelos que más repercusión ha tenido en la enseñanza. Este modelo establece tres etapas en el proceso de la escritura. Los

divide en las siguientes fases: pre-escritura, etapa en la que el escritor descubre las ideas; escritura, etapa en la que se produce el texto; re-escritura, etapa en la se reelabora el primer producto para obtener el producto final.

– *Modelos cognitivos*, los cuales superan la idea de las "etapas", considerando que se trata de operaciones que se realizan, normalmente, de forma recursiva. Los modelos que destacan son: el modelo de Hayes y Flower (1980); el *modelo de interacción de estadios paralelos* de De Beaugrande (1982, 1985); y el *modelo de decir los conocimientos* de Bereiter y Scardamalia (1992).

Tabla 3.4. Revisión de modelos del proceso de redacción realizada por Camps (1990).

Autores	Etapas o fases	Tipos de modelos
Rohman y Wlecke (1964)	1. Pre-escritura 2. Escritura 3. Re-escritura	Modelo de etapas
Flower y Hayes (1980)	1. Planificación: 1.1. Contextualización 1.2. Generación de ideas 1.3. Organización de las ideas 2. Redacción 3. Revisión	Modelo cognitivo
Beaugrande (1982, 1984)	1. Estadio de establecimiento de objetivos 2. Fase de ideación 3. Fase de desarrollo conceptual. 4. Fase de expresión 5. Fase de linealidad de la frase 6. Fase de alineación de sonidos y letras	Modelo cognitivo <i>de interacción de estadios paralelos</i>
Bereiter y Scardamalia	Decir el conocimiento Transformar el conocimiento	Modelo cognitivo <i>de decir los conocimientos</i>

El modelo de Hayes y Flower (1980) está conformado también por tres etapas pero enriquecidas por la explicación teórica de los componentes que se interrelacionan en el momento de la producción textual: memoria a largo plazo y contexto de

producción (situación retórica y texto de producción). Establece tres subprocesos básicos (véase la Figura 3.3):

a) Planificación. Consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan guía. A su vez, comprende:

- La contextualización. El escritor analiza la situación comunicativa y elabora la representación de los elementos del contexto que condicionan su escrito, fundamentalmente, la intención y el destinatario.

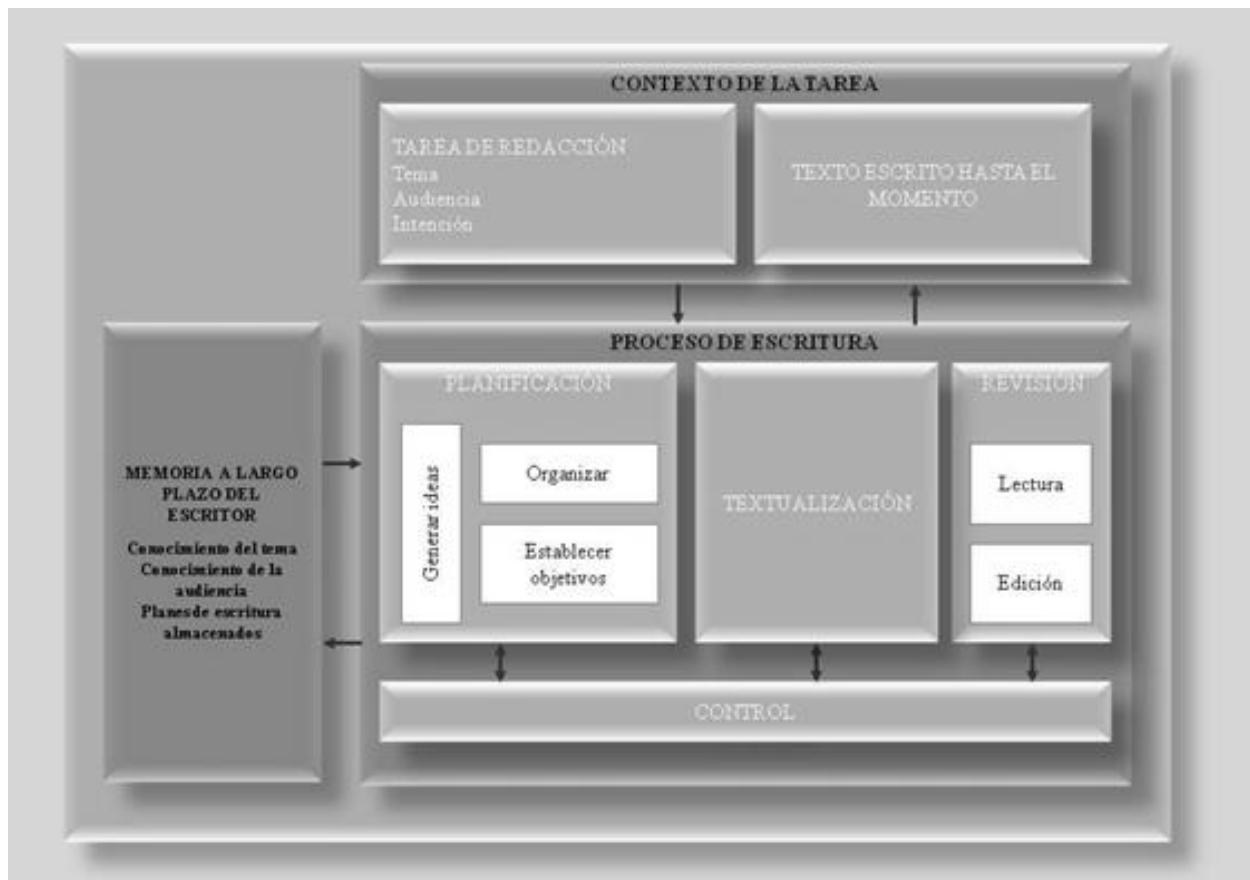
- La generación de ideas a partir de los conocimientos disponibles

- Organización de las ideas, mediante su agrupación y jerarquización en bloques.

b) Redacción. Se trata de transformar los contenidos mentales en elementos de lengua, lo que supone tomar decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico para producir enunciados correctos, coherentes y apropiados.

c) Revisión. Comprende el conjunto de operaciones retroactivas de lectura que evalúan los resultados de la textualización en función de su grado de acomodación a la planificación.

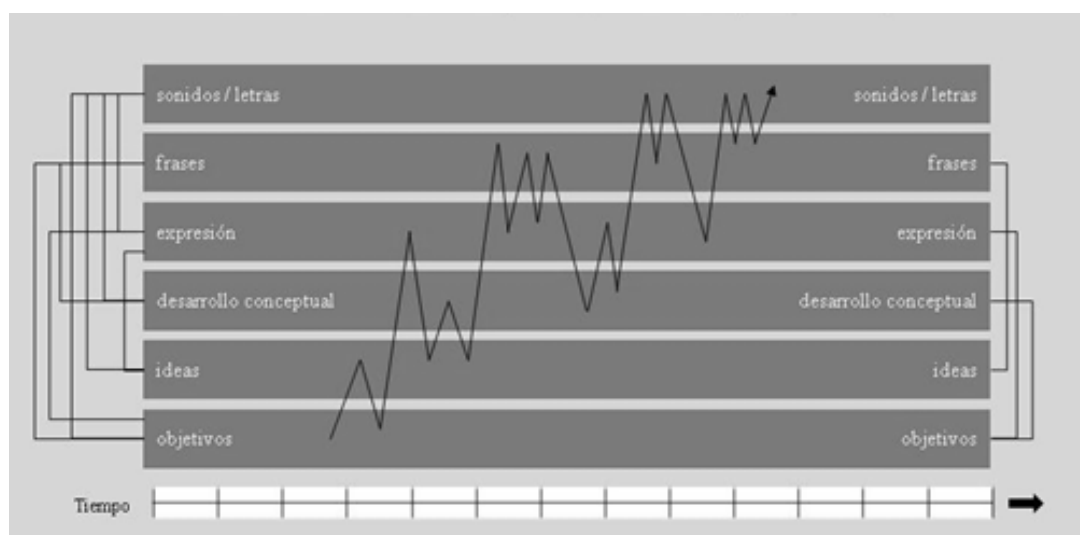
Figura 3.3. Estructura del modelo de escritura (tomada de Hayes y Flower, 1980: 11).



En cuanto al *modelo de interacción de estadios paralelos* de De Beaugrande (1982, 1985), no establece etapas, pues considera que la producción de textos es una actividad compleja que no puede formularse mediante un modelo rígido, sino que ha de incorporar múltiples causas potenciales y prever las posibles interacciones que puedan darse entre ellas. Establece los criterios que deben poseer los modelos de producción textual, así como una serie de estadios paralelos, que indican las operaciones que se llevan a cabo en el proceso de escritura (véase la Figura 3.4):

1. Estadio de establecimiento de objetivos o de aquello que se pretende conseguir mediante el escrito.
2. Fase de ideación, en la que se formula el tema general.
3. Fase de desarrollo conceptual, donde se elaboran las ideas, mediante la especificación y la interconexión.
4. Fase de expresión, donde se seleccionan las palabras para aquellos conceptos que se ha ideado comunicar.
5. Fase de linealidad de la frase, donde se organizan las palabras en secuencias lineales.
6. Fase de alineación de sonidos y letras, en el momento de la ejecución del texto.

Figura 3.4. Modelo de integración de estadios paralelos (tomada de Beaugrande, 1984: 106).



Esta forma de representación del modelo, lleva a Beaugrande a advertir de una posible situación desfavorable en la enseñanza. Puesto que son varias las tareas que implican cada una de estas fases (activar en la memoria a largo plazo los contenidos

semánticos, organizar los contenidos jerárquicamente, etc.), el escritor inexperto puede llegar a una situación de sobrecarga cognitiva. Por lo que el profesor debe proporcionar las estrategias de los escritores expertos para facilitar la tarea (dividir el problema en subproblemas, establecer prioridades, etc.).

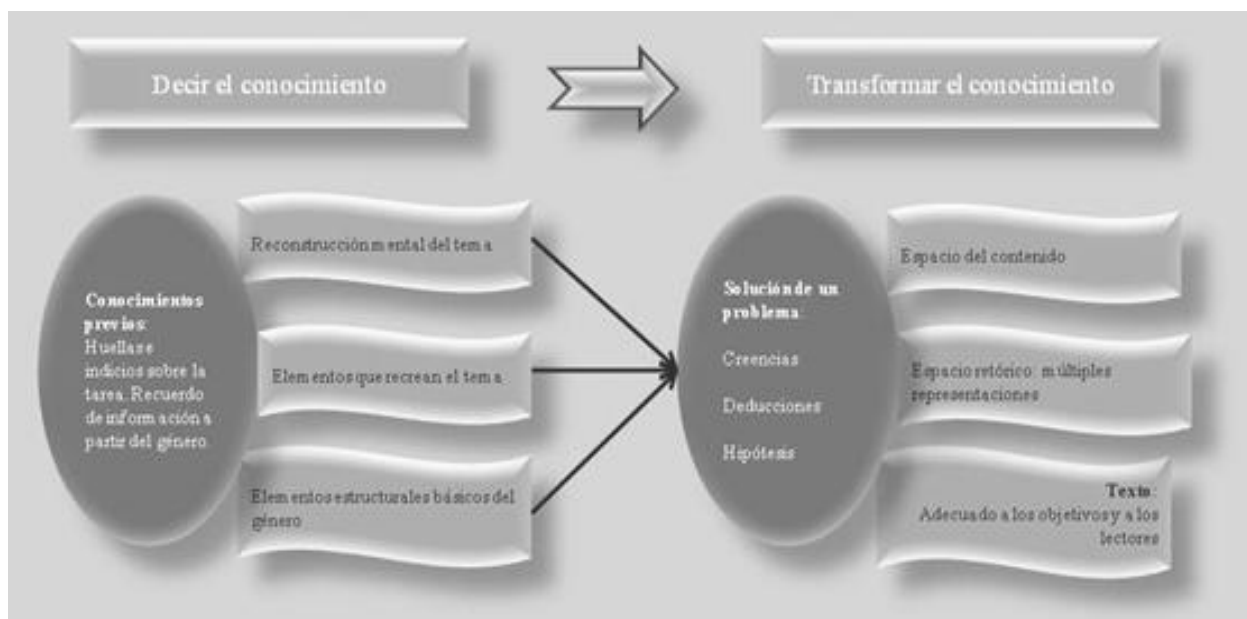
Por último, el *modelo de decir los conocimientos* de Bereiter y Scardamalia (1992). Estos autores asocian el proceso de escritura al proceso de producción del conocimiento, relacionándolo con la función epistémica de la escritura. Distinguen entre dos formas de elaboración que parten de tal función. Las formas son (véase la Figura 3.5):

- a) “Decir el conocimiento”
- b) “Transformar el conocimiento”

En la primera forma o estilo el escritor parte del tema y del tipo de texto y busca en su memoria un elemento que le permita empezar. Posteriormente, a partir de ese elemento elabora nuevos temas. El esquema es “decir-pensar-decir”.

En el segundo estilo el escritor analiza el problema y establece unos objetivos que generan dos “espacios-problema”: el qué decir (problema conceptual) y con qué intención y cómo decirlo (problema retórico). El proceso dialéctico que se establece entre estos dos espacios hace que la escritura que se produce influya en los conocimientos, tanto conceptuales como discursivos. Esta forma de escribir es la que contribuye al desarrollo de la función epistémica de la escritura.

Figura 3.5. Desde decir el conocimiento hasta transformar el conocimiento (tomada de Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006: 42).



-Revisión de modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006).

Se trata de una revisión que utiliza el criterio de mostrar los modelos más relevantes que proliferaron en las décadas precedentes. La selección de modelos se puede ver en la Tabla 3.5.

La revisión que realizan Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) recoge, además del *Modelo de Hayes y Flower* (1980), *De Beaugrande y Dressler* (1997), y *Bereiter y Scardamalia* (1987) –expuestos más arriba–, otros modelos que consideran que aportan aspectos significativos en la enseñanza de la escritura. Son los modelos de *Nystrand* (1982), *Candlin y Hyland* (1999), *Grabe y Kaplan* (1996), *Coulthard* (1994), *Sinclair* (1994), *Bathia* (1999) y *Grupo Didactext* (2003)⁸¹.

El modelo de *Nystrand* (1982) enfatiza los procesos que actualizan la consideración del receptor y toda la dimensión de la comunidad de habla en la que se realizan los textos. Todos los procesos que intervienen en la producción textual (invención, planificación, estilo, memoria y entrega) son mediatizados por elementos etnográficos que provienen del contexto de intercomunicación inmediato.

El modelo de *Candlin y Hyland* (1999) aporta la visión de la escritura como un proceso social y como un proceso cognitivo. Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006: 46) explican que se trata de un proceso social en cuanto que "abstraen referentes culturales compartidos entre escritor y lector". En cuanto a su comportamiento como proceso cognitivo dicen: "se inicia en la MLP a través de operaciones mentales conscientes que suponen iniciativa personal sujeta a demandas sociales e intersubjetivas del propósito, de la audiencia, del tópico, del estilo retórico y lingüístico, entre otros aspectos" (2006: 46-7). De nuevo, la presencia del receptor destaca en este tipo de modelos.

El modelo de *Grabe y Kaplan* (1996: 203), al igual que los dos anteriores, también se trata de un modelo etnográfico. Concibe la escritura como una actividad guiada por los modelos y esquemas culturales, que también se ponen en funcionamiento en la recepción del texto como lectores. Responde a una pregunta que contiene todos los elementos de la escritura: "¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?".

⁸¹ El Grupo Didactext se trata de un grupo de investigación que trabaja la Didáctica del Texto, en concreto, de la escritura. Perteneció al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Por último, estos autores revisan los modelos de *Coulthard* (1994), *Sinclair* (1994), *Bathia* (1999) y el modelo propuesto por el *Grupo Didactext* (2003). Solo se comentará este último en el punto 3.4.2. Posee un carácter complejo y completo, pues aborda diferentes aspectos: sociocognitivos, pragmlingüísticos y didácticos. Es el modelo que se elige para el tratamiento de la escritura de este trabajo.

Tabla 3.5. Revisión de modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, de Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006).

MODELOS	Etapas o proceso	Aportaciones teóricas
MODELO DE HAYES Y FLOWER (1980) HAYES (1996)	Planificación Textualización Revisión	Memoria a largo plazo Contexto de producción (situación retórica y texto de producción)
MODELO DE NYSTRAND (1982)	Invención Planificación Estilo Memoria Entrega	Elementos etnográficos Contexto de intercomunicación
MODELO DE DE BEAUGRANDE Y DRESSLER (1997)	Planificación Ideación Desarrollo Expresión Análisis gramatical	Normas de textualidad Principios regulativos
MODELO DE BEREITER Y SCARDAMALIA (1982)	Planificación Textualización Revisión	MCP y MLP Decir el conocimiento Transformar el conocimiento
MODELO DE CANDLIN Y HYLAND (1999)	Expresión Interpretación Explicación Relación	Contextos cognitivos Contextos sociales-culturales
MODELO DE GRABE Y KAPLAN (1996)	Quién, qué, a quién, para qué, por qué, dónde, cuándo, cómo	Aspectos culturales Aspectos discursivos
GRUPO DIDACTEXT (2003, 2015, <i>en prensa</i>)	Acceso al conocimiento Planificación Producción Revisión y reescritura <i>Edición</i> <i>Presentación oral</i>	Aspectos sociocognitivos Aspectos pragmlingüísticos Aspectos didácticos

Para finalizar las revisiones de los modelos de escritura, la aportación de la revisión realizada por Agosto Riera (2011) destaca por la postura que adopta en su revisión, utilizando el criterio de las disciplinas científicas que les afectan a los modelos de escritura. La tipologización se realiza desde las siguientes perspectivas e incluye a los siguientes autores:

- Perspectiva psicológica-cognitiva: *Hayes y Flower* (1980); *Bereiter y Scardamalia* (1982).
- Perspectiva sociológica-etnográfica: *Nystrand* (1982), *Candlin y Hyland* (1999), *Grabe y Kaplan* (1996).
- Perspectiva lingüística/retórica: *De Beaugrande y Dressler* (1997).
- Perspectivas integradoras: *Rosemblat* (1996), *Grupo Didactext* (2003)⁸².

Por su parte, Camargo, Uribe y Caro (2011) en su revisión de modelos de producción textual, también incluyen las recientes aportaciones de las disciplinas relacionadas con la escritura. Tienen el mérito de actualizar la revisión incluyendo los modelos más recientes.

I. Modelos de producto: basados en la gramática o basados en la funciones

II. Modelos por etapas: *Rohman y Wlecke* (1964)

III. Modelos de proceso

- *Modelo de Hayes y Flower* (1980)
- *Modelo de Bereiter y Scardamalia* (1982)
- *Modelo de Hayes* (1996)
- *Modelo de Candlin y Hyland* (1999)
- *Modelo por proyectos de Camps* (2008)

IV. Modelos contextuales o ecológicos

- *Modelo de Marinkovich, Morán y Vergara* (1996)

V. Modelos didácticos

V.I. Lingüístico-didácticos: *modelo de Mas y Turco* (1991)

V. II. *Modelo Didactext* (2003)

Después de todas estas revisiones, se propone una revisión de los modelos textuales que incluya a todas ellas, pero que simplifique su comprensión, por lo que el criterio que las clasifica se centra en los elementos claves de la comunicación (véase

⁸² Incluye perspectiva Didáctica.

Tabla 3.6)⁸³: en el texto, en el escritor, en el lector y en el contexto; y un último modelo centrado en todos los aspectos de la comunicación: escritor-emisor, texto-enunciado, lector-destinatario, y contexto-entorno.⁸⁴

Tabla 3.6. Propuesta de modelos importantes para la didáctica, según el elemento de la comunicación que enfatizan.

I. Modelos centrados en el texto	<i>Rohman y Wlecke (1964)</i>
II. Modelos centrados en el escritor	<i>Hayes y Flower (1980) Hayes (1996)</i> <i>De Beaugrande (1982, 1985)</i> <i>De Beaugrande y Dressler (1997)</i> <i>Bereiter y Scardamalia (1982)</i> <i>Sinclair (1994)</i> <i>Camps (2008)</i>
III. Modelos centrados en el lector y en el contexto	<i>Nystrand (1982)</i> <i>Candlin y Hyland (1999)</i> <i>Grabe y Kaplan (1996)</i> <i>Coulthard (1994)</i> <i>Bathia (1999)</i> <i>Mas y Turco (1991)</i>
IV. Hacia los modelos centrados en todos los aspectos de la comunicación.	<i>Grupo Didactext (2003, 2015, en prensa)</i> <i>Rosemblat (1996)</i> <i>Marinkovich, Morán y Vergara (1996)</i>

Esta revisión sobre los modelos pone de manifiesto los rasgos en común que tienen la mayoría de ellos. Álvarez Angulo apunta las convergencias que encuentra entre los modelos de escritura, cuya finalidad, como se ha podido ver, es explicar el fenómeno complejo de la escritura. Los rasgos que comparten los modelos sobre escritura, según Álvarez Angulo (2010: 50), son:

- i. ponen de manifiesto la importancia del contexto en el que se realiza la tarea (intenciones, destinatarios, tipo de texto, etc.);
- ii. resaltan el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción textual;
- iii. destacan la diferencia entre la producción oral y la producción escrita;

⁸³ Al igual que se hace con la revisión del estudio del texto desde la Lingüística.

⁸⁴ La terminología empleada hace referencia a los elementos materiales del proceso de la comunicación según Escandell (1996 y 2014). Faltan tres elementos inmateriales que presenta en su modelo: información pragmática, intención comunicativa y distancia social.

- iv. hacen hincapié en el proceso más que en el producto;
- v. señalan unas etapas o fases fundamentales para la construcción del texto (planificación, textualización, revisión y edición);
- vi. insisten de manera particular en la revisión, tanto desde el punto de vista del proceso, como del producto final, que es el texto;
- vii. cada tipo de texto posee características o regularidades particulares que, en la medida en que se enseñan o aprenden, facilitan la comprensión de la escritura y la producción escrita;
- viii. asumen la escritura como un proceso complejo que requiere de entrenamiento constante.

Podría decirse que esta clasificación está ordenada de mayor a menor complejidad, pues, de todos los rasgos anotados, solo los dos últimos pueden ser desatacados como rasgos compartidos por todos los modelos, ya que la concepción de la escritura como algo compleja lleva a pensar en un modelo que facilite su comprensión; y todos comparten la perspectiva textual que está presente en los estudios del texto desde el inicio. Los tres intermedios, referidos al proceso, a las etapas y a la revisión, son compartidos especialmente por los modelos centrados en el escritor. Por último, las tres características iniciales son específicas de los modelos que tienen en cuenta otros factores contextuales, que a la vez incluyen las siguientes. Por lo que se puede apreciar cómo el grado de complejidad de los modelos ha ido en aumento, y ha conseguido reflejar la complejidad de la escritura disertada por todos ellos. Una muestra clara de ello es el Modelo Didactext, realizado por el grupo de investigación homónimo en el año 2003.

3.4.2. Modelo Didactext.

3.4.2.1. Justificación de su elección.

El modelo elegido para la propuesta ha sido el Modelo Didactext (2003)⁸⁵, cuyo planteamiento engloba factores sociocognitivos, pragmalingüísticos y didácticos, por lo que resulta un modelo completo —especialmente por la inclusión de aspectos didácticos—, y que responde a los requerimientos de las líneas de investigación actuales.

En cuanto a su aspecto didáctico, se debe destacar la inclusión de una fase que resulta adecuada para los escritores noveles. Se sigue en este punto a las investigaciones realizadas por Bereiter y Scardamalia (1982, 1992) que diferencian dos tipos de escritores, y se aprecia la necesidad de pautar de una forma más explícita el modelo.

⁸⁵ La revisión a este modelo será publicada próximamente en el número 27 (2015) de la Revista anual *Didáctica. Lengua y Literatura* (UCM). En ella se incide en el aspecto didáctico del modelo.

Otros modelos anteriores que habían insistido en esta misma necesidad son: Gould (1980) y Kellogg (1994). El modelo de Gould incluye una fase al modelo de Hayes y Flower (1980) en el siguiente orden: planificación, acceso a la información adicional (incluido, en parte, en la fase de planificación), generación o transformación y revisión. Por su parte, el modelo de Kellogg (1994) justifica que existe una operación cognitiva previa a la planificación, que consiste en "reunir información". Sin embargo, los modelos sucesivos, el propio Hayes en su revisión de 1996, no incluyeron esta fase primera de búsqueda de información. El modelo en tres fases ha sido llevado al aula en gran medida gracias a la divulgación realizada por Cassany, Luna y Sanz (2001), cuya primera edición fue en 1994, si bien, anteriormente, Cassany (1989) ya se había hecho eco de este modelo y lo había publicado en *Describir el escribir*.

Además de la aportación de la primera fase tan necesaria y obviada por los escritores inexpertos si no se les ofrecen pautas controladas, el grupo Didactext (2015, en prensa) ha formulado una revisión del modelo y ha considerado también necesario introducir dos fases posteriores de carácter eminentemente práctico. Ambas fases son especialmente necesarias para los escritores que deben, no solo publicar, sino que además, deben presentarlos mediante una comunicación oral. De esta manera, el grupo ha considerado conveniente introducir esta herramienta útil para el escritor, cuya fundamentación teórica se encuentra en las líneas de estudio que relacionan la oralidad con la escritura (Albaladejo, 1987; Dolz, Noverraz, y Schneuwly, 2001).

Asimismo, este modelo resulta de actualidad en cuanto a los enfoques de las investigaciones dominantes, ya que apuesta por una corriente teórica que aboga por la inclusión de factores de distinta índole para explicar procesos cuya naturaleza es compleja. De este modo, los estudios pragmático-lingüísticos y los estudios didácticos se dan la mano en su investigación sobre el lenguaje, y desarrollan de forma paralela esta preocupación por abordar conocimientos sociocognitivos⁸⁶. En cuanto a esta evolución de los estudios que se puede apreciar en la actualidad, hay que añadir el papel destacado que pueden aportar los estudios en Neurociencia. No se ha introducido un capítulo completo sobre la Didáctica de la lengua por las limitaciones del trabajo, pero se ha de enfatizar la importancia de los estudios provenientes del ámbito de la de la Neurociencia, que abarcan novedosas investigaciones sobre los procesos de comunicación y de desarrollo del lenguaje de una forma empírica (García García, 2001;

⁸⁶ Sirva de ejemplo de la preocupación en los estudios lingüísticos por la revisión de los fenómenos de la comunicación desde la perspectiva sociocognitiva del reciente libro de Escandell (2014).

OCDE, 2009; Battro, 2011). En este sentido, la apuesta realizada por Álvarez Angulo (1997) sobre la importancia de la Didáctica de la Lengua para superar "el divorcio" entre la Lingüística y la Didáctica de la lengua, puede estar abriéndose un camino después de casi un par de décadas, momento en el que denunciaba tal situación.

3.4.2.2. Explicación del modelo *Didactext*.

Si bien el modelo *Didactext* (2003: 78) incorpora los elementos cognitivos del modelo de Hayes (1996), también amplía el número de factores que considera relevantes en el proceso de la escritura y que no son tenidos en cuenta por este:

Nuestra propuesta reelabora el modelo presentado por Hayes en 1996 para la producción de un texto escrito e incorpora algunos aspectos que el anterior modelo planteado por el mismo Hayes y Flower (1980) no contempla [...]. Concebimos la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

Se inserta, así, dentro del grupo de modelos "ecológicos" (Hernández y Quintero, 2001) o "integradores" (Agosto Riera, 2011). Los modelos ecológicos se caracterizan por integrar los aspectos culturales y contextuales⁸⁷. Los modelos integradores son definidos por Agosto Riera (2011: 50) en los siguientes términos: "buscan integrar la explicación cognitiva con consideraciones culturales y sociales que intervienen en la composición escrita". Por lo que pueden considerarse modelos equivalentes. Camargo, Uribe y Caro (2011: 205-8), sin embargo, enfatizan el valor didáctico del Modelo *Didactext* y lo incluyen entre los modelos lingüísticos-didácticos.

El modelo se representa mediante tres círculos concéntricos, que tienen el texto como eje central. Cada una de estas curvas representa a cada uno de los ámbitos en los que se inserta la producción textual, organizados de menos inclusivo a más, según el nivel de aplicación de cada uno de ellos. Además, cada círculo se delimita mediante líneas discontinuas y se relacionan entre sí con flechas bidireccionales y también discontinuas. Las líneas discontinuas indican la permeabilidad de los tres ámbitos. Las flechas representan que los elementos de cada uno de los círculos o elipses influyen de forma permanente, sucesiva y alternada en la producción del texto. Además, la doble

⁸⁷ Sirva de ejemplo el Modelo de Marinkovich, Morán y Vergara (1996), explicado en Camargo, Uribe y Caro (2011: 205-8).

dirección quiere hacer visible la idea de influencia recíproca que ejercen entre sí todos los factores.

-Primer círculo: cultura

Este círculo comprende todos los elementos relacionados con el ámbito cultural, como: los valores, las creencias, las convenciones sociales, las normas de textualidad, los ritos y los principios regulativos, las concepciones de qué se entiende por texto, las concepciones sobre los géneros discursivos⁸⁸, las concepciones de los procesos de lectura y escritura, y todo los lenguajes y todas las voces posibles para la ejecución de un texto, incluyendo los fenómenos de heteroglosia, polifonía e ideologemas. Se obtiene, así, una gran cantidad de elementos que determinan el carácter de un texto, no quedando reducidos a factores de tipo individual o, simplemente, a factores de carácter lingüístico (véase la Figura 3.6).

Figura 3.6. Primer círculo del Modelo Didactext.



La fundamentación teórica de estos conceptos se encuentra, principalmente, en los siguientes autores: Bajtin, quien aporta la idea de cultura, así como de géneros discursivos y de polifonía y heteroglosia⁸⁹; Lotman, también por sus ideas sobre la

⁸⁸ En este círculo se insertan los géneros que se proponen para la Didáctica de la descripción del presente trabajo (véase el capítulo 7).

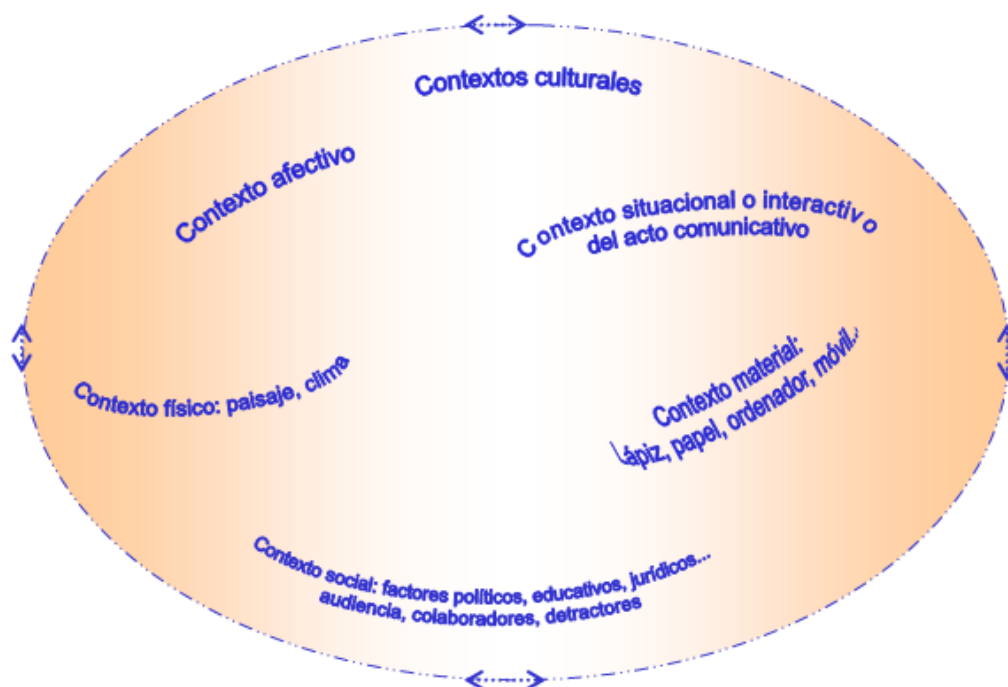
⁸⁹ El concepto de heteroglosia es concebido por Kristeva (1978) como ideologemas. Estos se definen como los múltiples enunciados que ubican a un texto en la sociedad y en la cultura.

cultura; Van Dijk, quien habla de experiencias históricas e ideologías; y De Beaugrande y Dressler, quienes establecen las normas de textualidad y los principios regulativos.

-Segundo círculo: contextos de producción

En este círculo se tienen en cuenta todos aquellos factores que influyen en la escritura de forma externa. Se encuentran seis tipos de contextos (véase la Figura 3.7)

Figura 3.7. Segundo círculo del Modelo Didactext.



· contexto cultural: se refiere a la noción de contexto entendida en un sentido amplio, como el entorno que informa acerca de la situación cultural en la que se enmarca el texto. Según Van Dijk, este tipo de contexto encuadra al texto y lo posiciona en una sociedad, definiendo qué tipo de estilo, estructura formal, palabras e interacción social tendrá que seleccionar su productor.

· contexto social: incluye aspectos tan variados como los políticos, los educativos, los jurídicos, los laborales, los económicos-comerciales, los familiares, las relaciones cotidianas y el ocio. A pesar de ser de índole tan diversa, no se consideran exclusivos, sino que sus límites se consideran dinámicos y difusos⁹⁰.

⁹⁰ La propuesta para la Didáctica de la descripción también realiza la categorización de los ámbitos en los que se debe insertar una escritura descriptiva en Geografía (véase el capítulo 7).

- contexto situacional o interactivo: en él se tienen en cuenta rasgos de carácter geográfico, así como ambientales, y aquellos que determinan el entorno más cercano al emisor que produce el texto.

- contexto afectivo: representa las actitudes, los estados de ánimo, las motivaciones, etc., de las personas que influyen en la producción textual.

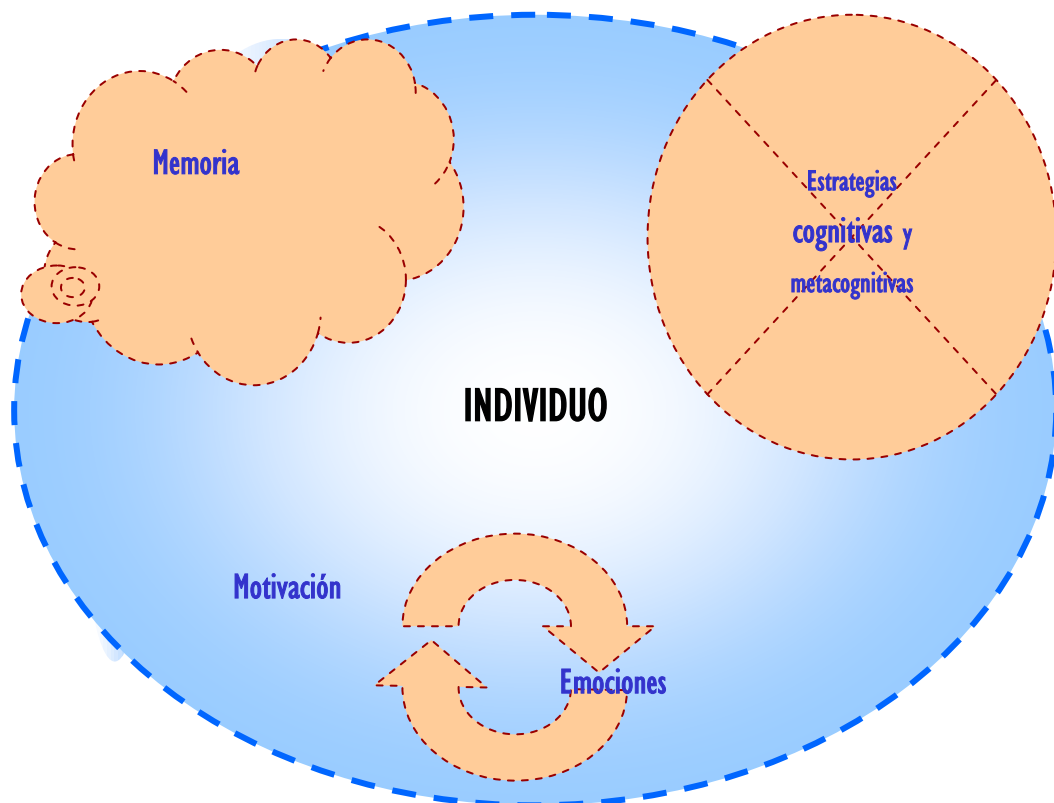
- contexto físico: se refiere al lugar o espacio físico en el que se desarrolla la tarea de la escritura.

- contexto material: delimita los medio de composición con los que cuenta el escritor en el momento de la producción del texto.

-Tercer círculo: individuo

En este círculo se tienen en cuenta todos aquellos factores que influyen en la escritura de forma interna (véase Figura 3.8). Con el objeto de visualizar cómo intervienen los procesos psicológicos en la mente del escritor, estos se han separado en tres dimensiones, aunque se interrelacionen, y en la realidad no se den de forma aislada:

Figura 3.8. Tercer círculo del Modelo Didactext.



· Primera dimensión: la memoria. Sobre esta capacidad cognitiva se han elaborado diferentes teorías desde la Psicolingüística. El Modelo Didactext acoge la teoría de Hayes (1996), llamada *memoria cultural*; aunque esta, a su vez, se apoya en la teoría de la *memoria operativa* de Baddeley y Hitch (1974)⁹¹, la cual describe cómo se articula la memoria a corto plazo, mejorando a su vez la descripción que hacían Atkinson y Shiffrin (1968) de lo que ellos llamaban "memoria de almacenamiento múltiple o modal". La teoría sobre la *memoria cultural* considera que, frente al carácter individual del sujeto que defiende la Psicología cognitiva, es necesario considerar las representaciones mentales que se producen y que se activan a causa de la mediación cultural. Wertsch (1993) defiende que han de estudiarse los procesos interpsicológicos que se producen en la sociedad, puesto que los individuos están en continua interacción y, de esta manera, construyen visiones compartidas que construyen representaciones externas comunes, que a su vez influyen en las representaciones internas de cada individuo⁹².

· Segunda dimensión: la motivación y las emociones. Se describen los factores afectivo-motivacionales para destacar la importancia que tiene sobre los aspectos cognitivos, incluso físicos, en el individuo. El Modelo Didactext (2003: 88) parte de las siguientes acepciones de motivación y emoción, comúnmente aceptadas, en los siguientes términos:

Motivación: un proceso o serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente, detienen una secuencia de conducta dirigida a una meta

Emoción: los mecanismos que establecen las metas prioritarias de un sujeto, tienen un origen multicausal, presentan formas diversas de expresión y cumplen funciones determinadas.

Entre los procesos motivacionales, el Modelo Didactext enumera los siguientes: el horizonte de expectativas (ideologías, creencias, actitudes y perspectivas), los objetivos (propósitos o compromisos), la afectividad (reacciones emotivas y afectivas), la creatividad (capacidad para resolver problemas, etc.), el cálculo coste/ beneficio (sentimiento de autorrealización), las creencias y actitudes.

⁹¹ Esta teoría ya fue utilizada por Hayes y Flowers en la primera elaboración de su modelo (1980).

⁹² Para ahondar en estos conceptos consúltese: Baddeley (1999), Cole (1999), Lave y Wenger (1991), Miller (1956), Pozo (2001), Salomon (1992), Simon (1995), Wertsch (1993), Wertsch, Del Río y Álvarez (1995).

· Tercera dimensión: las estrategias cognitivas y metacognitivas⁹³. En este modelo se entiende por estrategia aquella habilidad que se aplica de modo consciente e intencionado en relación a unos objetivos que se pretenden alcanzar. A diferencia de otras clasificaciones, se incluyen únicamente dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas, estas últimas debido al especial interés que el concepto de metacognición, formulado por Flavell (1979), aporta a la escritura. La propuesta que realizan de *estrategias del proceso de producción de textos*, se presenta en el siguiente cuadro (véase la Tabla 3.7)⁹⁴:

Como se puede observar en el cuadro de las estrategias cognitivas y metacognitivas, el modelo las ubica según la fase en la que se encuentre el proceso de creación. Durante la fase de acceso al conocimiento, las estrategias van encaminadas a estimular el conocimiento, proporcionando un control sobre los contenidos semánticos (imágenes, lugares, acciones, etc.). En segunda fase de planificación, las estrategias referidas a la organización textual permitirán que se alcance el objetivo comunicativo final. La tercera fase de producción textual supone el cumplimiento de las normas de textualidad en el momento de la realización textual efectiva. Estas normas son las formuladas por De Beaugrande y Dressler (1997) para la constitución de los textos (véase el apartado 2.2.3). Por último, en la cuarta fase, la revisión, intervienen específicamente las estrategias relacionadas con la función evaluadora de la lectura. Se trata de identificar los problemas que el texto presente con respecto al incumplimiento o a la posible mejora de las normas de textualidad. Esto lleva a la idea que destaca el modelo de relacionar la función de la lectura con cada fase del proceso de escritura. Así, en todas las fases hace referencia a la importancia de vincular la escritura con la lectura, especialmente durante la revisión, ya que es un momento en el que se destaca su importancia, pues la lectura se activa de forma necesaria.

Otros conceptos que enfatiza el Modelo Didactext (2003) son: competencia comunicativa (véase la Figura 3.9) y creatividad. Para el concepto de competencia sirven las ideas de Hymes (1972) y de Gumperz (1972). Estos autores las dividen en discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, y de aprendizaje.

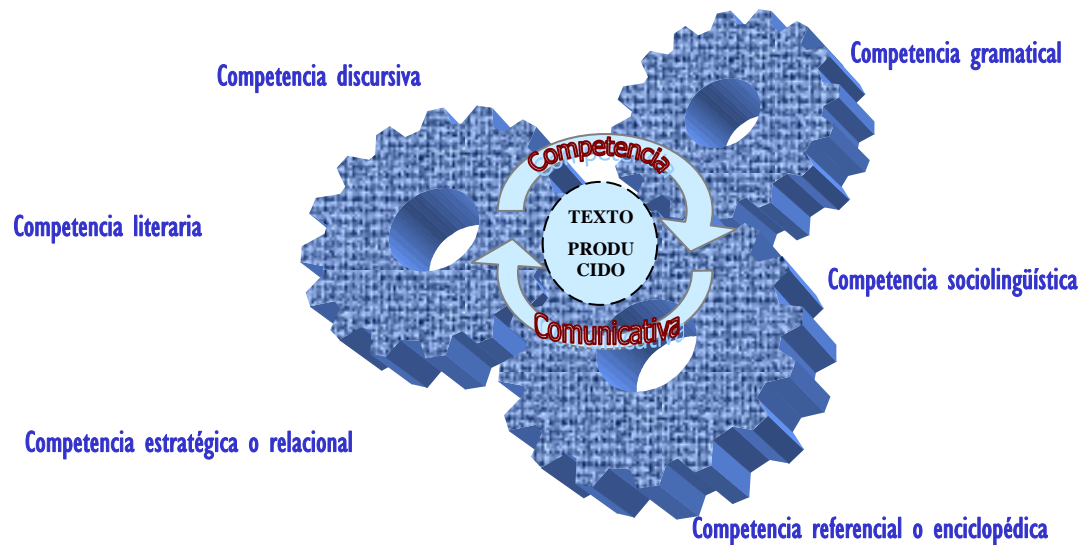
⁹³ En el modelo de Hayes (1996) equivalen a los procesos cognitivos.

⁹⁴ Las propuestas que se han considerado al elaborar la propuesta de las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos según el modelo Didactext, ha sido: Anderson y Anderson (1982), Bruner (2001a), Fitts (1964), Gaskins y Elliot (1999), Harré y Lamb (1990), Justicia et al. (2000), Mayor et al. (1995), Monereo (1990), y Weinstein y Mayer (1986).

Tabla 3.7. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos, según el modelo Didactext (2003).

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<p>Acceso al conocimiento</p> <p>(Leer el mundo)</p>	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales.</p>
<p>Planificación</p> <p>(Leer para saber)</p> <p>Producto: <i>esquemas y resúmenes</i></p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</p> <p>Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
<p>Producción textual</p> <p>(Leer para escribir)</p> <p>Producto: <i>borradores o textos intermedios</i></p>	<p><i>Organizar</i> según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p><i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</p> <p><i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</p> <p><i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i></p>	<p><i>Supervisar</i> el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p>Revisión</p> <p>(Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: <i>texto producido</i></p>	<p><i>Leer para identificar y resolver problemas textuales</i> (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <p><i>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</i></p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

Figura 3.9. Competencia comunicativa en el Modelo Didactext.



Y para el concepto de creatividad adoptan la teoría triádica de Sternberg, Spear-Swerling, y Lubart, (1997). Considera este autor que la creatividad implica una forma novedosa de representar los mismos procesos de codificación, comparación y combinación selectiva que se utilizan para el resto de razonamientos, si bien, en un proceso creativo, se emplean de forma no rutinaria.

De esta manera se concluye con las consideraciones acerca de todos los factores y elementos que intervienen en el proceso de composición. Para tener en una visión de conjunto del modelo de escritura de Didactext se puede ver la Figura 3.10. Todos esos factores y elementos sirven de referencia al elaborar la propuesta para el tratamiento didáctico de la descripción en un ámbito del currículo diferente al de LCL (véase el capítulo 7).

El proceso sociocognitivo para la producción de textos ha sido visualizado por Álvarez Angulo mediante la Figura 3.11, la cual sirve de resumen gráfico sobre todos los componentes que intervienen en el complejo proceso de la escritura. Como se viene diciendo, para la obtención del producto final, el texto, se hace necesario tener en cuenta los elementos que remiten al contexto social. Tales elementos responden a las preguntas: quién, qué, a quién, con qué propósito, dónde, cuándo y cómo. Se trata por tanto de no perder de vista ninguno de estos elementos cuando se hable de la producción textual, para que las fases que la integran –acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión– sean productivas y eficaces para el propósito comunicativo de toda enunciación.

Figura 3.10. Modelo sociocognitivo, pragmatlingüístico y didáctico para la producción escrita (Didactext, 2003).

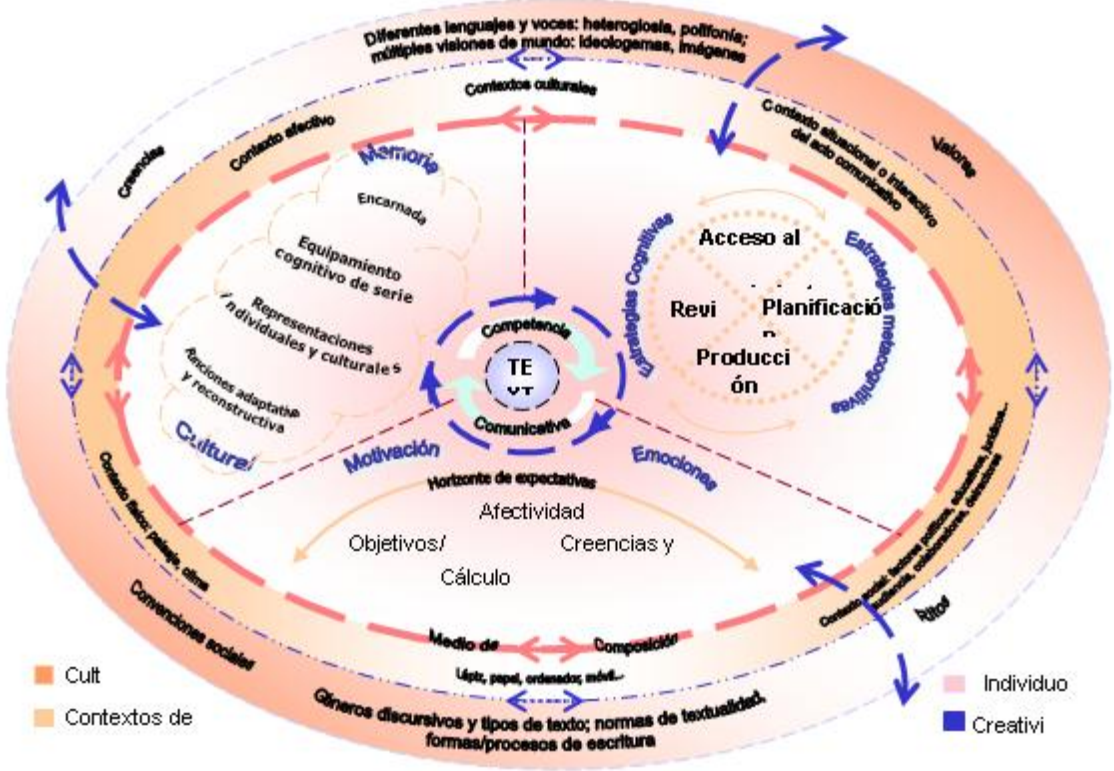
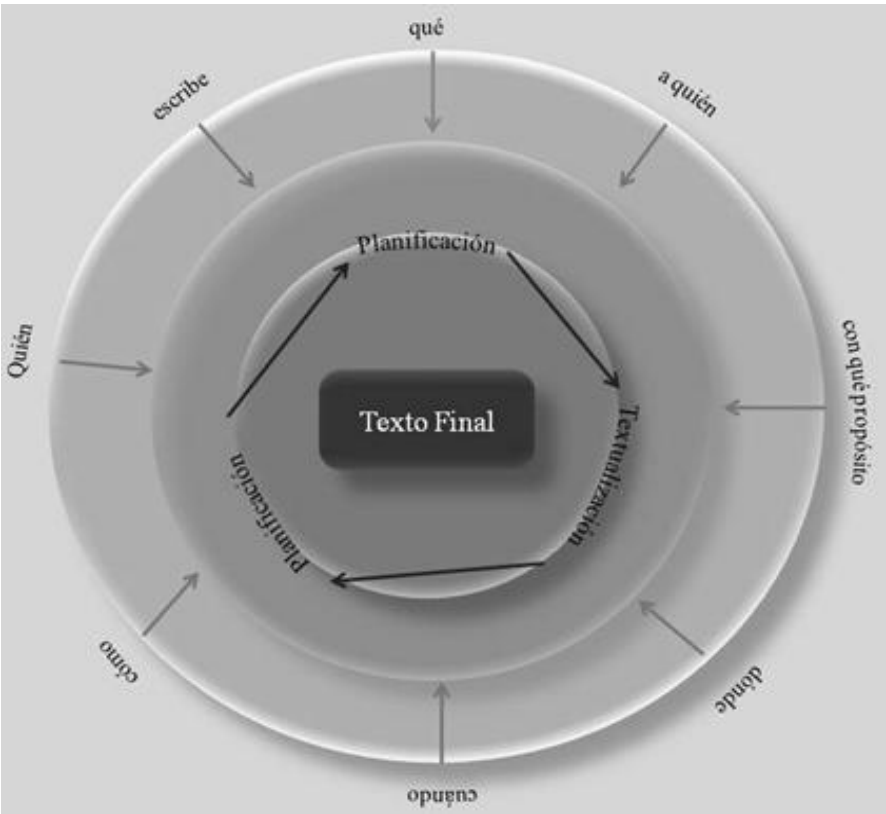


Figura 3.11. Esquema sociocognitivo para la producción de textos escritos (tomada de Álvarez Angulo, 2010: 15).



3.5. Conclusiones.

El capítulo ha servido para la revisión teórica de los conceptos planteados al inicio. Se ha tomado en consideración las funciones de la escritura, así como sus componentes y las concepciones que hay de la misma. Posteriormente, se ha revisado el concepto de Didáctica de la escritura y se han presentado las distintas clasificaciones de modelos de producción textual. Se ha repasado una visión histórica de los mismos, y se ha finalizado con la presentación del Modelo Didactext, el cual servirá de base para la concepción de un modelo para la escritura de la descripción.

En el capítulo siguiente, se revisa con más detenimiento todo lo relacionado con la descripción y su enseñanza.



Johannes Vermeer, *El geógrafo*, 1669,
Museo Städel, Fráncfort.

Capítulo 4. Didáctica de la descripción

4.1. Introducción.

La descripción como representación de la realidad ha sufrido un lento proceso de minusvaloración en los últimos siglos, este proceso puede radicar en un cambio de mentalidad que afecta también a las artes y a las ciencias, en general. La célebre frase de Gilson referida a la valoración de la pintura en Giotto y en Cézanne se podría aplicar al valor de la palabra: hasta el siglo XIII (Giotto), las palabras eran los objetos; desde el siglo XIII hasta el siglo XIX (Cézanne), las palabras representaban la realidad. Posteriormente, la interpretación de Foucault acerca de la controversia causada por René Magritte con su cuadro *La llave de los sueños*, donde las imágenes no se corresponden con la realidad, se puede entrever un paso más en ese escepticismo hacia la palabra a comienzos del siglo XX, pues esta ya no es capaz de representar la realidad, sino que es creadora de nuevas realidades.

Aun así, en este trabajo se apuesta por una revalorización de la acción de describir como una representación de la realidad. De este modo, la finalidad del presente capítulo consiste en ofrecer claves para la descripción de la realidad.

Los contenidos del capítulo se orientan, en primer lugar, hacia la profundización en el conocimiento sobre el acto de describir. Estos contenidos se corresponden con las preguntas de investigación: concepción de la descripción y del texto descriptivo, tipos de descripción, funciones descriptivas y rasgos de la descripción. Puesto que se concibe el texto descriptivo con carácter comunicativo, los rasgos que se presentan dan cuenta de toda su complejidad, incluyendo: rasgos socio-discursivos, pragmáticos, textuales y lingüísticos. Entre los rasgos lingüísticos, las características más destacables que se tratan en el capítulo dedicado a la investigación son: el uso del vocabulario específico y el empleo de un lenguaje objetivo o carente de expresiones subjetivas.

El apartado 4.6 está dedicado específicamente a la Didáctica de la descripción. Se presenta el tratamiento que se le ha dado a la descripción, desde sus orígenes hasta la actualidad, y se revisa de forma crítica el proceso tradicional para realizar una descripción.

De esta manera, mediante una visión completa de lo que supone el acto de describir, se pretende llegar, posteriormente, en el capítulo 7, a una propuesta sobre cómo mejorar el tratamiento de la descripción, en concreto, en Geografía; y revalorizar así la importancia que esta habilidad posee para el desarrollo del conocimiento y para el aprendizaje.

4.2. Descripción y texto descriptivo.

4.2.1. La descripción, lo descriptivo y lo que los rodea.

Según el *DRAE*, la palabra "descripción" proviene del latín, *descriptiō*, y remite al verbo "describir" ("acción y efecto de describir")⁹⁵. En la Tabla 4.1, se puede apreciar cómo han cambiado los usos del verbo describir, y se han registrado tan solo en la última edición de 2014 los que se muestran en la columna de la derecha:

Tabla 4.1. Comparativa de la evolución del significado otorgado a "describir".

<i>Vigésima segunda edición</i> describir. (Del lat. <i>describere</i>).	<i>Artículo enmendado.</i> <i>Avance de la vigésima tercera edición</i> describir. (Del lat. <i>describere</i>).
1. tr. Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello.	1. tr. Representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje.
2. tr. Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.	2. tr. desus. Definir imperfectamente algo, no por sus cualidades esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.
3. tr. Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.	3. tr. desus. Delinear, dibujar, pintar algo, representándolo de modo que se dé perfecta idea de ello.
4. tr. Moverse a lo largo de una línea. Los planetas describen elipses. La punta del compás describe una circunferencia.	4. tr. Moverse a lo largo de una línea. Los planetas describen elipses. La punta del compás describe una circunferencia.

Según la búsqueda realizada en el Fichero General de la Real Academia Española, perteneciente al *Nuevo diccionario histórico del español*; se obtienen 371 cédulas bajo la etiqueta de "describir". La mayoría de estas cédulas hacen referencia a "describir" en las dos acepciones que se presentan como en desuso en la última edición del *Diccionario de la Real Academia española* (2014). Las siguientes muestras que se observan en las Tablas 4.2 y 4.3 sirven de ejemplo para entender cómo era concebido el término "describir":

⁹⁵ Como segunda acepción aparece la palabra perteneciente al ámbito del Derecho: inventario. El cual, proviene del término latino *inventarium* y se refiere al documento en el que están escritos los "bienes y demás cosas pertenecientes a una persona o comunidad, hecho con orden y precisión" (*DRAE*, 2001).

Tabla 4.2. Ejemplo para ilustrar la actual acepción segunda de "describir" en desuso.

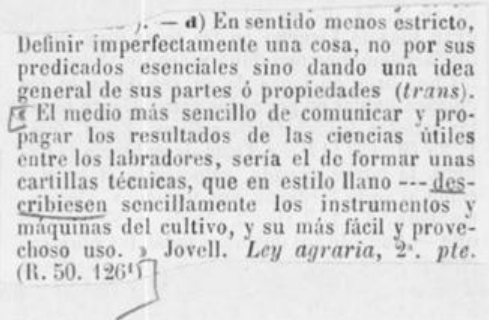
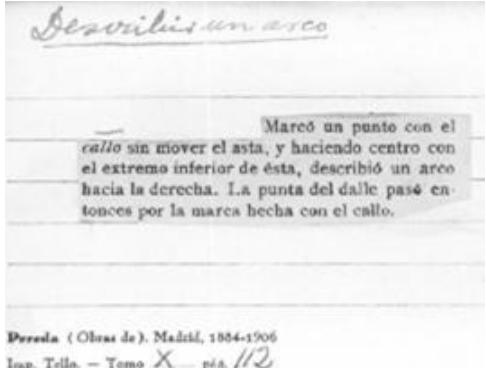
Vigésima segunda edición describir. (Del lat. <i>describere</i>).	Artículo enmendado. Avance de la vigésima tercera edición describir. (Del lat. <i>describere</i>).
3. tr. Definir imperfectamente algo, no por sus predicados esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.	2. tr. desus. Definir imperfectamente algo, no por sus cualidades esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.
 <p>... j. — a) En sentido menos estricto, Definir imperfectamente una cosa, no por sus predicados esenciales sino dando una idea general de sus partes ó propiedades (<i>trans</i>). El medio más sencillo de comunicar y propagar los resultados de las ciencias útiles entre los labradores, sería el de formar unas cartillas técnicas, que en estilo llano --- describiesen sencillamente los instrumentos y máquinas del cultivo, y su más fácil y provechoso uso. » Jovell. <i>Ley agraria</i>, 2ª. pte. (R. 50. 1261)</p>	<p>[«El medio más sencillo de comunicar y propagar los resultados de las ciencias útiles entre los labradores, sería el de formar unas cartillas técnicas, que en estilo llano --- describiesen sencillamente los instrumentos y máquinas del cultivo, y su más fácil y provechoso uso.» Jovell. <i>Ley Agraria</i>, 2ª pte. (R.50. 126)].</p>

Tabla 4.3. Ejemplo para ilustrar la actual acepción tercera de "describir" en desuso.

Vigésima segunda edición describir. (Del lat. <i>describere</i>).	Artículo enmendado. Avance de la vigésima tercera edición describir. (Del lat. <i>describere</i>).
1. tr. Delinear, dibujar, figurar algo, representándolo de modo que dé cabal idea de ello.	3. tr. desus. Delinear, dibujar, pintar algo, representándolo de modo que se dé perfecta idea de ello.
 <p><i>Describió un arco</i></p> <p>Marcó un punto con el <i>callo</i> sin mover el asta, y haciendo centro con el extremo inferior de ésta, describió un arco hacia la derecha. La punta del dalle pasó entonces por la marca hecha con el callo.</p> <p>Pereda (Obras de). Madrid, 1884-1906 Imp. Tello. — Tomo X. — p. 112</p>	<p>[Marcó un punto con el <i>callo</i> sin mover el asta, y haciendo centro con el extremo inferior de ésta, describió un arco hacia la derecha. La punta del dalle pasó entonces por la marca hecha con el callo.].</p>

A continuación, en la Tabla 4.4, se muestra otro ejemplo de cómo era empleado, aunque este pervive en el uso del español actual.

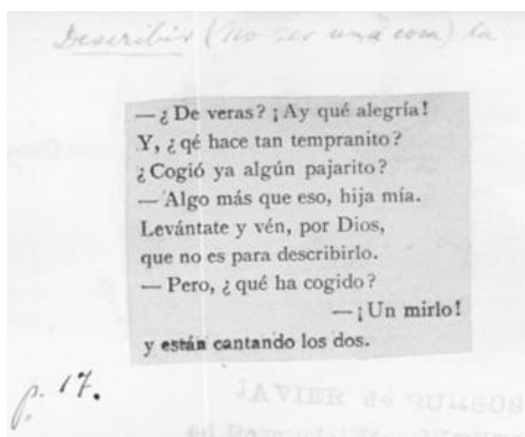
Tabla 4.4. Ejemplo para ilustrar la actual acepción primera de "describir".

Vigésima segunda edición
describir. (Del lat. *describere*).

2. tr. Representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias.

Artículo enmendado.
Avance de la vigésima tercera edición
describir. (Del lat. *describere*).

1. tr. Representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje.



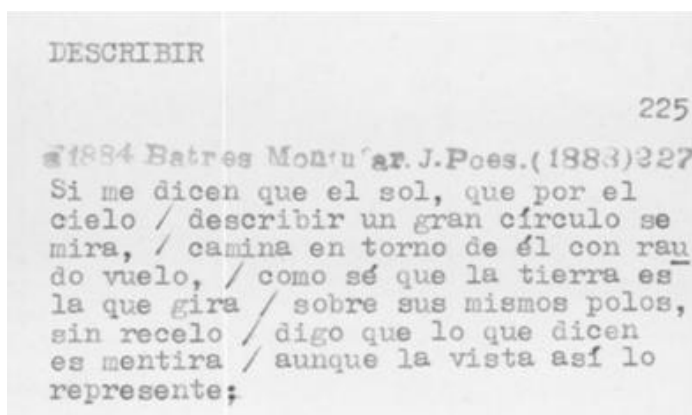
[- ¿De veras? ¡Ay qué alegría!
Y, ¿qué hace tan tempranito?
¿Cogió ya algún pajarito?
- Algo más que eso, hija mía.
Levántate y ven, por Dios,
que no es para describirlo.
- Pero, ¿qué has cogido?
- ¡Un mirlo!
y están cantando los dos.].

Y, por último, en la Tabla 4.5, se muestra un uso literario, que se relaciona con lo que hoy día se entiende por describir.

Tabla 4.5. Ejemplo para ilustrar la actual acepción cuarta de "describir".

Artículo enmendado. Avance de la vigésima tercera edición.
describir. (Del lat. *describere*).

4. tr. Moverse a lo largo de una línea. Los planetas describen elipses. La punta del compás describe una circunferencia.

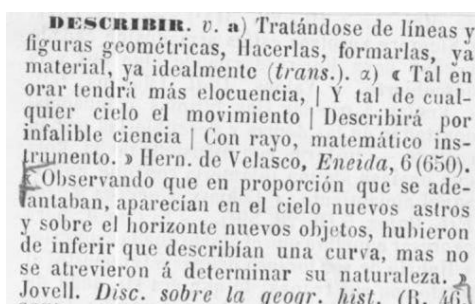


[Si me dicen que el sol, que por el cielo / describir un gran círculo se mira, / camina en torno de él con rauda vuelo, / como sé que la tierra es la que gira / sobre sus mismos polos, sin recelo / digo que lo que dicen es mentira / aunque la vista así lo represente;]

Los tres casos muestran la importancia que ha recibido históricamente el término describir, tanto en la representación geográfica⁹⁶, y en la representación artística, como en el ámbito literario. Por tanto, desde una perspectiva lexicográfica, apreciamos la relación histórica que el término ha tenido con las ciencias o artes dedicadas a la representación física y verbal de la realidad⁹⁷. Las siguientes muestras sirven para ejemplificar la relación del término describir con cada uno de estas ciencias.

El ejemplo de la Tabla 4.6 sirve para ilustrar un caso de representación geográfica. Se trata de la descripción dada por Jovellanos en su *Discurso sobre el estudio de la Geografía Histórica*.

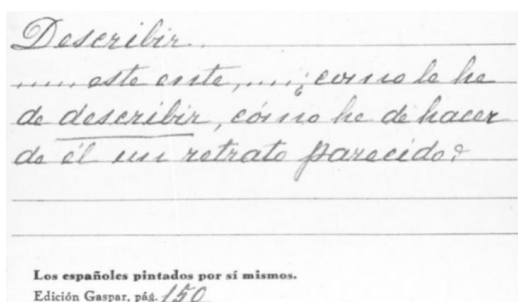
Tabla 4.6. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" relacionada con Geografía.



[«Observando que en proporción que se adelantaban, aparecían en el cielo nuevos astros y sobre el horizonte nuevos objetos, hubieron de inferir que describían una curva, mas no se atrevieron a determinar su naturaleza.» Jovell. *Disc. sobre la geogr. Hist.* (R.46 327)].

A continuación, en la Tabla 4.7, se muestra un ejemplo en el que se evidencia su uso sinonímico en el ámbito de la pintura, se puede observar en la obra *Los españoles pintados por sí mismos*.

Tabla 4.7. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" en relación con la pintura.



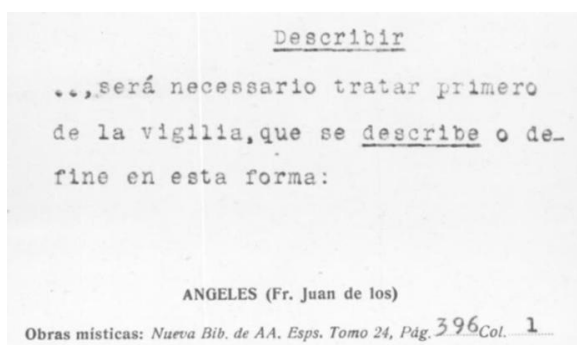
[Describir
..... este arte, ¿cómo le ha de describir,
cómo he de hacer de él un retrato
parecido?].

⁹⁶ En el capítulo dedicado a la Didáctica de la Geografía, se podrá observar cómo las primeras concepciones acerca de la Geografía tienen un carácter puramente descriptivo.

⁹⁷ Un dato significativo que lo demuestra es que, entre las 371 cédulas que resultan de la búsqueda del término "describir", la mayor parte de los ejemplos pertenecen a tres ámbitos: geográfico, pictórico, y, obviamente, literario.

En la revisión realizada en el Fichero del *Diccionario histórico*, se observan usos del término "describir" como sinónimo de "definir" (véase la Tabla 4.8) o "denominar" (véase la Tabla 4.9). A continuación se muestran sus cédulas con sus respectivas transcripciones:

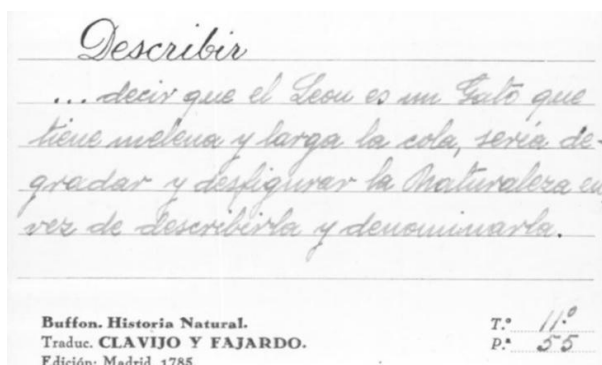
Tabla 4.8. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" como sinónimo de "definir".



[*Describir*

..., será necesario tratar primero de la vigilia, que se describe o define en esta forma:].

Tabla 4.9. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" como sinónimo de "denominar".



[*Describir*

... decir que el León es un Gato que tiene melena y larga la cola, sería degradar y desfigurar la Naturaleza en vez de describirla y denominarla].

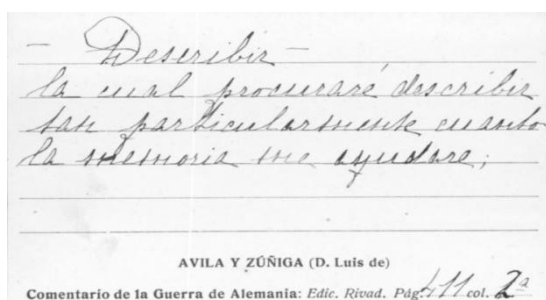
Tanto en la acepción que muestra la vigésima segunda como la vigésimo tercera acepción del *DRAE* es la siguiente: "Fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa". La diferencia semántica respecto a "describir", se encuentra en el grado de exactitud con el que se realizan ambas acciones. Así, "describir" (en desuso) se podía diferenciar de "definir" (cuyo significado se mantiene igual) por el hecho de que "describir" se hacía de forma imprecisa, mientras que "definir" se realizaba con rigor. Esta concepción se relaciona con las connotaciones subjetivas que ha solido tener la descripción, en las que ha sido comúnmente infravalorada. Hamon (1991) señala cómo la descripción era considerada

una definición incompleta. Aunque, la verdadera deslegitimación de lo descriptivo parece comenzar en los abusos que de ella hacen los eruditos del siglo XVIII. La moda literaria, comenzada en el siglo XVII, de introducir términos cultos en la materia literaria, se extiende a lo largo del XVIII, e incluso en el XIX, de dos formas distintas: con los románticos, descritas por Hamon (1991) como orgías descriptivas, donde la imaginación jugaba un papel importante para describir; y, en la época realista, donde hay una querencia por las descripciones minuciosas y detallistas. Ya en las enciclopedias dieciochescas de Francia el término "descripción" genera polémica, llegando a definirse como "pegar" por Marmotel (1782) (cit. por Hamon, 1991: 26). La idea de "describir" como "enumerar" lleva al concepto desarrollado por autores como Luckas y algunos de sus discípulos que emplean las palabras "collage" o "montaje" para estigmatizar las aberraciones modernas del realismo-descriptivo.

Estos alardes descriptivos también han sido considerados en positivo como trozos selectos y escogidos de las narraciones. De hecho, "égloga" significaba descripción de la naturaleza ideal antes de apropiarse el significado de poesía pastoril. Este rasgo positivo también se aprecia en la acepción similar registrada en el Fichero del *Diccionario histórico*: "describir" como "denominar". También es equivalente a "nombrar", "designar", "calificar", "llamar", "distinguir", "identificar", etc. Este valor es el que le ha otorgado a las palabras la capacidad de designar la realidad (Foucault, 2006). También se estudia como una técnica utilizada en la lengua: la nomenclatura.

Esta capacidad lleva a otra de las ideas sobre la descripción repetidas: la descripción como depósito de la memoria. En la Tabla 4.10 se puede ver la alta consideración que se tenía de la memoria, y cómo se valoraba positivamente para poder describir.

Tabla 4.10. Ejemplo para ilustrar la acepción de "describir" relacionada con la memoria.



[-Describir-
la cual procuraré describir tan
particularmente cuando la memoria me
ayudase;].

Son múltiples las concepciones que ha habido de lo descriptivo. El estudio de Hamon (1991) da buena cuenta de ello. Muchas de las ideas son tratadas en los siguientes subapartados de este capítulo, por lo que se termina este punto con un listado de los sinónimos y antónimos de "describir" de tres diccionarios actuales representativos: *DRAE*, *Espasa*, y *Gredos* (véase la Tabla 4.11). En este listado se pueden apreciar, fundamentalmente, dos aspectos: en primer lugar, la imprecisión al designar la tarea de describir a la luz de los estudios lingüísticos, ya que se confunden términos como "explicar" o "relatar" con "escribir". Este aspecto es usual y aceptable en el habla común, si bien no es adecuado en el ámbito escolar, concretamente, en la formulación de los enunciados, como se podrá apreciar que sucede en la revisión de los cuestionarios sobre los libros de texto (véase el Capítulo 7). El segundo aspecto destacable es la estrecha relación con el ámbito gráfico, como ya se ha comentado más arriba. Este dato es significativo, y más si se observa que los sinónimos que se alistan en primer lugar, con un fondo más oscuro, son los coincidentes en los tres diccionarios.

Tabla 4.11. Listado de los sinónimos de "describir" en distintos diccionarios.

Gredos	Espasa	Corripio
dibujar	dibujar	dibujar
especificar	especificar	especificar
explicar	explicar	explicar
pintar	pintar	pintar
pormenorizar	pormenorizar	pormenorizar
definir		definir
detallar		detallar
representar		representar
reseñar		reseñar
retratar		retratar
adjetivar, calificar	delinear	contar, narrar, relatar
caracterizar, dar señas	rayar	delimitar, puntualizar
fotografiar	trazar	generalizar, resumir, sintetizar
<i>Hispan.</i> caratular		inventariar, referir, imaginar

4.2.2. El texto descriptivo.

La Lingüística de texto define el texto descriptivo como un tipo de secuencia comunicativa en la que el emisor pretende mostrar cómo es un ser, un objeto o una realidad; y que se caracteriza por la ordenación espacial de los elementos que lo constituyen. De esta manera, podría decirse que los textos descriptivos son la presentación de los objetos en el espacio.

En esta misma línea trabajaron los teóricos de la Escuela de Neuchâtel, cuyo estudio del texto descriptivo posee un sentido práctico y operativo (Sánchez, 2000). Para los teóricos de la Escuela de Neuchâtel, la descripción, al igual que la argumentación, la narración y la demostración, presenta características propias y diferentes respecto al resto.

Riffaterre (1978) fue de los primeros teóricos en estudiar la descripción en los tiempos modernos. Este autor la considera un sistema que, en el caso más simple, se asemeja a una definición de diccionario. Por otra parte, Mieville (1986) y otros teóricos de Neuchâtel, consideran que la descripción es una manera de esquematizar una realidad concreta a través de una imagen mental construida por el emisor y reconstruida por el receptor. Esta definición incluye el aspecto cognitivo de los participantes en el proceso de la descripción. Lo descriptivo, para Hamon (1991: 60), es "el lugar textual donde se sobredeterminan una capacidad lingüística (esencialmente léxica y paradigmática) y una capacidad enciclopédica (una memoria, la Mathesis, el saber sobre los objetos o los sujetos, sobre el mundo y/o el/los texto/s)".

Este autor estima que la descripción es una operación más difícil y profesional que la narración, porque depende de un conocimiento científico registrado en la memoria que despierta en el lector oyente una memoria de saberes léxicos almacenados y listos para ser reconocidos, más que comprendidos. Por otra parte, Hamon (1991: 60) añade:

Pero un saber, para ser comunicable, exige estar regido por un orden suplementario, por clasificaciones; [...]. Una descripción será entonces en un enunciado un lugar de introducción y de acentuación no solo de una capacidad semiológica, sino también de una capacidad de lo taxonómico en general. Concentrando la atención del lector en las relaciones de las palabras de orden próximo, estas palabras estarán distribuidas en el texto en los casilleros de cuadrículas y de estructuras de "ordenamiento" organizadas. Taxonomía y saber son dos nociones ciertamente indisociables.

Mieville (1986: 136) incluye otro aspecto característico de la descripción:

Su aparente neutralidad, ya que aquella se presenta como la evocación de una referencia que, sin embargo, es siempre enunciada por un locutor en una situación dada y a un auditorio específico, con una finalidad particular, por lo que la presencia del sujeto subyace en el discurso. Esquematizamos el objeto descrito, de tal manera que el auditorio al que es destinado puede verlo “con los ojos del pensamiento”; así, el objeto de la descripción se convierte en un objeto funcional relacionado con el proceso argumentativo en cuanto resulta ser siempre la “expresión de un punto de vista”: no sólo hace *ver* la cosa, sino que la hace ver de una cierta manera.

En síntesis, la articulación de las propuestas de los distintos autores que han trabajado esta macro-operación discursiva, lleva a la siguiente definición operativa de la descripción:

1. Presenta regularidades, tanto en sus operaciones discursivas (nivel global), como en los marcadores lingüísticos de esas operaciones (nivel local).
2. Permite que un lector oyente pueda clasificarla como descripción mediante la coherencia y la cohesión discursiva.
3. Está enfocada en la estructura superficial, a los elementos lexicales del discurso.
4. Su actividad es retrospectiva en cuanto a la verificación de saberes.
5. Es parcial en la medida en que se manifiesta un punto de vista particular.

La descripción es, entonces, un tipo de texto que esquematiza la realidad mediante unos elementos léxicos que implican el conocimiento de otros elementos lexicales previos.

4.2.2.1. Caracterización del texto descriptivo respecto a otros tipos de textos.

Se parte de la clásica referencia de Genette (1974), en su artículo “Fronteras del relato”, en el que se encuentra un intento de delimitación de los lugares que ocupan tanto el relato –entendido como cualquier modo de discurso literario o, simplemente, texto narrativo– como la descripción.

Genette (*ibíd.*) defiende que se pueden concebir discursos puramente descriptivos, pero que no sucede lo mismo con la narración. El texto narrativo requiere de la descripción y siempre aparece con ella, subordinándola por tener esta la fuerza dominante en el discurso.

Por tanto, a pesar de que la descripción sea un discurso puro capaz de reflejar por sí solo la realidad, siempre está sumiso a la narración. Se puede entender fácilmente con la ayuda de un ejemplo: el cine, considerado como género narrativo por contar historias, no puede prescindir del uso de imágenes; además de describir la acción, describe al individuo, espacio u objetos que llevan a cabo a la acción mediante las imágenes. Para Genette (1974: 199), por tanto, la descripción aparece siempre dependiendo de la narración, “la descripción es, naturalmente, *ancilla narrationis*, esclava siempre necesaria pero siempre sometida, nunca emancipada”. Concluye esta dicotomía entre descripción/narración, aclarando que “si la descripción marca una frontera del relato, es sin duda una frontera interior” (*ibíd.*, 202).

Esta dicotomía narración y descripción ha sido objeto de estudio de muchos teóricos de la literatura y lingüistas y sigue sin haber una sentencia clara sobre el lugar que ocupa cada una de ellas. En este trabajo se aboga por considerar cada texto con una identidad propia, uniéndose a la propuesta de Genette (1974) de considerar al texto descriptivo como una tipología textual desde el momento en que el lector la identifica como tal. A esta perspectiva se le añaden las clasificaciones que se utilizan pertenecientes a la Lingüística del texto. Adam (1985) junto con otros autores también defienden esta idea por considerar que sí posee una superestructura y un acto de habla propios.

Hamon (1991: 179) caracteriza la forma de la descripción de la siguiente manera:

La forma de una unidad estilística dotada de cierta autonomía y provista de ciertos marcadores. [...]. Unidad a menudo nítidamente “demarcada” dentro del flujo del enunciado, la descripción también puede ser una unidad muy “demarcante”, especialmente cuando está inserta en un sistema narrativo englobante.

Otro motivo de carácter práctico para considerarlo como texto autónomo ha sido la conveniencia de esta división para ser aplicada en el ámbito de la enseñanza. Hamon (1991) señala que el hecho de que la descripción sea un fragmento fácilmente separable del texto en el que se inserta, la convierte en un objeto de estudio para la práctica pedagógica. Este impulso de la descripción como parte distinguida del texto se debe a que se pueden recoger muestras en las antologías, se pueden proponer para analizar en un examen y se pueden usar como recurso para aprender vocabulario, entre otras cosas.

A pesar de la cercanía en que se encuentran ambos tipos de textos, son bien distintos. El “ser” de la descripción se opone al “hacer” de la narración, como lo estático se opone a lo dinámico. La imagen compuesta por fotogramas fijos describe siempre y, solo en algunos casos, en concreto cuando el objeto o personaje se halla en movimiento y se puede inferir una relación causal, se puede decir que narra.

El texto descriptivo aparece caracterizado por la ordenación espacial de los elementos que lo constituyen; mientras que el texto narrativo cuenta con la ordenación temporal; y los textos argumentativos y expositivos, con la lógica y causal. Además, en el texto descriptivo predominan las estructuras yuxtapuestas y coordinadas; mientras que en el texto narrativo serán predominantemente subordinadas temporales; y en los argumentativos, subordinadas causales o consecutivas. Sin embargo, coincide en este punto con los textos expositivos, en los que también predomina la yuxtaposición. La frontera en este rasgo estructural entre ambos tipos de textos sería imperceptible si no fuera por el objeto tratado. Mientras que el texto descriptivo informa acerca de objetos concretos de la realidad, el texto expositivo informa acerca de conceptos o fenómenos que se organizan internamente de forma lógica y no espacial.

Se enlaza así con otra característica textual diferenciadora: el acto de habla del texto descriptivo frente a los actos de habla de los demás textos. La fuerza ilocutiva de un texto descriptivo es mostrar cómo es un objeto, pero normalmente se va a utilizar con otros fines: informar o argumentar. En estos casos, el texto descriptivo se va a convertir en una secuencia subordinada a los textos de tipo narrativo o expositivo-argumentativo, los cuales sí que poseen de forma original esas finalidades.

La revisión se acerca a una tipología textual que reconoce la posibilidad de que aparezcan textos tipológicamente mixtos (en los que se mezclan secuencias narrativas y descriptivas, o argumentativas y expositivas). Esta tipología que admite secuencias subordinadas fue propuesta por Werlich (1976) y desarrollada posteriormente por Adam (1985), tal y como se ha apuntado más arriba. Este autor parte de los distintos actos de habla fundamentales para establecer su clasificación textual:

- 1) Texto narrativo: aserción de enunciados del «hacer».
- 2) Texto descriptivo: aserción de enunciados del «ser» o «estar».
- 3) Texto explicativo: explicar, hacer «entender» algo a alguien.
- 4) Texto argumentativo: «convencer» de algo.
- 5) Texto instructivo: «ordenar» algo.
- 6) Texto predictivo.

- 7) Texto conversacional.
- 8) Texto retórico (poema...).

La existencia de distintos tipos de textos aparece íntimamente ligada a una determinada forma de organización de las partes del texto (tipo de conexión espacial, temporal o lógica, entre otras), así como a un objetivo comunicativo por parte del emisor. Y, una vez más, son estas características las que permiten otorgar a cada uno de ellos la entidad de texto.

4.2.2.2. Análisis comparativo de las características de los textos descriptivos en distintas tipologías de autores.

En este apartado, se trata de revisar cómo ha sido caracterizado el texto descriptivo por los autores más relevantes en los estudios lingüístico-textuales y didácticos.

Aznar, Cros y Quintana (1991) proponen una clasificación inspirada en Van Dijk e incluyen textos descriptivos, además de narrativos y expositivos⁹⁸. Sin embargo, señalan que los textos descriptivos, desde un punto de vista tipológico, cumplen una función microtextual. Por tanto, siguen a Van Dijk, ya que consideran que forma parte de otro texto, y explican que no suelen tener un valor predominante cuando aparece en un texto. En cuanto a la superestructura, señalan que se trata de una progresión de tema constante, y que las partes se ordenan de la siguiente manera: tema (objeto de descripción) y expansión (propiedades o características). En cuanto a los rasgos lingüísticos, consideran que suelen aparecer: conectores espaciales y focalizantes.

Otro autor que ha divulgado el conocimiento de los tipos de textos, mediante sucesivas publicaciones en los *Cuadernos de Lengua española*, ha sido Álvarez (1994a, 1994b y 1995): *I. Narración y descripción; II. Exposición y argumentación; III. Epistolar, administrativo y jurídico*. La concepción difundida del texto descriptivo ha supuesto restringirlo al ámbito literario, junto con el texto narrativo, tal y como se puede observar en la presentación que realiza Álvarez (1994a: 11) de la clasificación de los cuatro tipos de textos aceptados tradicionalmente: “Podría agruparse, por una parte, la descripción y la narración como formas de expresión literaria, y la exposición y la argumentación, por otra, representarían las modalidades relacionadas con las vertientes científica y humanística de la comunicación”.

⁹⁸ Dentro de los expositivos diferencian: textos expositivos, instructivos y argumentativos.

Bustos Gisbert (1996), por su parte, considera que el texto descriptivo puede aparecer de forma aislada, pero también considera que posee una función microtextual, por lo que suele presentarse como parte de un texto de mayor extensión y de orientación diferente (narrativa, instructiva, argumentativa o expositiva). Los rasgos lingüísticos que destaca en los textos descriptivos son: los conectores aditivos, los localizadores de naturaleza espacial y los focalizadores. También, los verbos en presente –en su formulación imperfectiva–, y los pretéritos imperfectos. En cuanto a la estructura, considera que el tema designa el todo del objeto que se va a describir, mientras que la expansión es la “representación de las partes del todo que se describe”. (Bustos Gisbert, 1996: 103).

4.3. Clasificaciones de la descripción.

4.3.1. Según el objeto que se describe.

Un texto descriptivo se puede clasificar desde diferentes puntos de vista. Son múltiples las clasificaciones que se han realizado a lo largo de la historia sobre los textos descriptivos. Álvarez (1994a) propone la división de los tipos de descripción en dos macro-tipos, según los siguientes criterios:

- a) el objeto que describen;
- b) el modo de presentar el objeto.

A ambas, les añadimos otra aceptada por la comunidad científica:

- c) según la finalidad.

Las clasificaciones actuales se remontan a la Retórica clásica con la distinción más antigua que realiza Quintiliano (2004), que parte de los objetos descritos. La clasificación está tomada del capítulo X del Libro V, que pertenece a su libro *Institutiones oratorias*. En ella establece las siguientes formas de *descriptio* y explica pormenorizadamente las características que se pueden extraer de cada una de ellas:

– *A persona*, incluyendo cosas y seres. En cuanto a las personas se referían al origen, patria, sexo, edad, educación, y los *attributa*.

– *A loci*, de lugar.

– *A tempore*, temporales.

Estos dos últimos incluían un pormenorizado recorrido por todas las circunstancias espaciales y temporales en respuesta al *ubi et quando*.

Adam y Petitjean (1989) retoman la clasificación que realizó Fontanier en 1821, quien consiguió clarificar y codificar en un solo listado las variadas clasificaciones de los tratados de la antigua retórica. Fontanier (1968) presenta los siguientes tipos de descripción:

- Topografía: se refiere a paisajes y lugares. El objeto tratado es un espacio físico real o imaginario.
- Cronografía: se refiere a los tiempos o épocas. Es la descripción de tiempos, de períodos temporales caracterizados por los acontecimientos que en él ocurren.
- Prosopografía: sobre lo externo de un personaje. Es la descripción de figuras animadas, humanas principalmente, de las que se destacan sus cualidades físicas estáticas o en movimiento.
- Etopeya: sobre lo interno de un personaje. Es la descripción de costumbres, virtudes, talentos, defectos, cualidades morales, etc. de personas.
- Retrato: unión de prosopografía y etopeya. Es la suma de los contenidos propios de la prosopografía y la etopeya.
- Paralelismo o descripciones consecutivas mezcladas para establecer lazos comparativos de donde extraer semejanzas y diferencias.
- De marco: descripciones vivas y animadas de pasiones, acontecimientos, fenómenos físicos y psicológicos, que describen circunstancias que sirven de marco para el desarrollo del relato.

Estébanez Calderón (2004: 279) retoma la clasificación de la retórica tradicional en su *Diccionario* incluyendo los cuatro tipos que se enseñan en los currículos (prosopografía, etopeya, topografía y cronografía) y añade una forma especial de descripción que se recogía en la retórica grecolatina: “la *hipotiposis* es la presentación pormenorizada y vívida de un personaje, objeto o acontecimiento”.

4.3.2. Según modo de presentación.

El segundo criterio, que permite hacer la otra macro-clasificación de los textos descriptivos, es la forma en que se manifiesta el contenido. Según Álvarez (1994a), atendiendo a este criterio se encuentran tres tipos de descripciones:

- a) Estática. El aspecto de las cosas se presenta de manera estática o inmovilizada. Se sitúa fuera del tiempo, por tanto tiene un carácter atemporal.

b) Dinámica. El aspecto de las cosas se presenta de manera dinámica o variada. No consiste en fijar una imagen, como en el caso anterior; sino en ofrecer una visión viva y animada de los componentes del objeto de la descripción.

c) Según sensaciones. Se representa la sensación que produce el objeto descrito, en lugar del objeto mismo. De esta forma se seleccionan los detalles que han influido en el autor y el lector tiene una visión filtrada y subjetiva del objeto de la descripción. En el caso en el que predomine lo intuitivo sobre la impresión observada, la descripción es calificada como expresionista.

4.3.3. Según la finalidad del sujeto que describe.

Estébanez Calderón (2004: 279), además de retomar la clasificación de la retórica tradicional, también propone una clasificación de los tipos de descripciones contemporáneas: “la simple enumeración (visión rápida, como si se tratase de una panorámica), la descripción objetivista, la interpretación subjetiva, la descripción impresionista o la que contiene connotaciones simbólicas”. Mientras que la primera se trata simplemente de una clasificación según la forma de presentar el contenido (incluyéndose en el segundo criterio); las cuatro siguientes están relacionadas con la finalidad o intención del sujeto que describe.

Por tanto, a los dos grandes criterios propuestos por Álvarez, se añade este otro criterio: la finalidad del emisor. Teniendo en cuenta este criterio, se recoge una clasificación comúnmente aceptada en todos los currículos de Secundaria, que diferencia dos tipos de descripciones: la objetiva y la subjetiva. Y, tanto la impresionista como la simbólica, apuntadas por Estébanez Calderón, pueden ser consideradas como un subtipo de la descripción subjetiva que se va a definir más abajo.

De nuevo, la clasificación realizada por Werlich, en *A text grammar of English* (1976), ha sido la base para traspasar su enseñanza a las aulas de Secundaria. Werlich clasifica la descripción en dos tipos:

a) Descripción objetiva: se trata de una observación objetiva de ciertos fenómenos en el espacio; por ejemplo, una entrada en una enciclopedia. Comparte las siguientes características con el texto expositivo: objetividad, precisión, claridad. Tiene la finalidad de informar objetivamente.

b) Descripción subjetiva: se trata de una observación de los fenómenos desde un punto de vista más o menos subjetivo. Utiliza impresiones, sentimientos, percepciones

personales, etc.; por ejemplo, las descripciones impresionistas además de mostrar los objetos en el espacio, expresan asociaciones, sentimientos, estados de ánimo, etc.

Estos dos tipos de textos descriptivos se distinguen por la actitud del hablante ante el objeto y no tanto por el tipo de situación comunicativa. Resulta demasiado simplista asociar la descripción técnica a la no literaria, y la impresionista a la literaria. Así, en determinadas obras literarias se puede encontrar la descripción técnica. Por ejemplo: en *Volverás a Región* (J. Benet), hay una descripción técnica de la geografía de Región (datos geológicos); y, en *Tiempo de silencio* (L.M. Santos), aparecen también descripciones técnicas del comportamiento de los ratones o de los procesos de reproducción de la enfermedad; así, en algunos casos, la descripción literaria trata de ser objetiva, técnica o cinematográfica.

4.4. Funciones de la descripción.

Las funciones de la descripción son:

a) Función informativa. La descripción explica bajo una forma figurada. La modalidad informativa trata de dar forma a los objetos del discurso, pretende construir un cuadro realista o no, decir cómo es algo o alguien; por lo cual la descripción desempeña un papel de identificación. Desde la óptica de la explicación, se trata de hacer comprender o de proporcionar el saber.

b) Función evaluativa. La descripción tiene siempre, de forma más o menos marcada y explícita, una función evaluativa (o argumentativa o axiológica), en cuanto que clasifica y categoriza; no es neutra, sino que adopta un cierto punto de vista y vehicula valores. Esta función de la descripción es omnipresente: se hace presente en todos los lugares de la descripción, desde la selección del objeto, de las partes y de las especificaciones, hasta los modos de designación, de organización, etc.

c) Función reguladora. La descripción participa de la gestión, del control, de la regulación de las transformaciones de los objetos y de los contenidos de los discursos tanto retrospectivamente (por ejemplo: la autopsia, que da cuenta de lo que sucedió anteriormente), como proactivamente, cuando se prevé el futuro.

d) Función de textualización. La descripción sitúa al texto, a su autor y a sus lectores en una determinada práctica y a un determinado nivel de competencia. Mediante las elecciones que se hacen, la descripción se posiciona con respecto a un campo determinado (científico, estético...). En el campo científico, por ejemplo, la

descripción obedece a normas precisas y aparece acompañada de un comentario metadescriptivo.

e) Gestión de la lectura y de la escritura. Tanto si se trata de describir profusamente, como de condensar mediante resúmenes, es la función de la descripción que consiste en controlar la comprensión y el interés de la misma para facilitar la memorización.

4.5. Hacia una gramática de la descripción.

4.5.1. Rasgos socio-discursivos de la descripción.

Los elementos que se han elegido para la caracterización de cada uno de los géneros descriptivos, se basa en la propuesta realizada en el subapartado 2.2.5.3, realizada por Heinemann y Viehweger (1991). Estos autores formalizan una clasificación acerca de los tipos textuales que combina criterios internos y externos y que se fundamenta en una categorización compleja. Su propuesta contiene diferentes niveles para elaborar clasificaciones multidimensionales de representaciones prototípicas, es decir, de los géneros discursivos. Los niveles de tipologización de textos que formulan son: función, situación, procedimientos, estructuración textual y esquema de formulación prototípico. Estos elementos se corresponden con los elementos que se han analizado en las actividades de los libros de texto (consúltese 7.1.4.2.2). La correspondencia se puede observar en la Tabla 4.12.

Tabla 4.12. Niveles de tipologización y rasgos de los géneros.

Niveles de tipologización	Rasgos de los géneros descriptivos
Nivel 1. Tipo de función	Objetivos: expresarse, contactar, informar, regular
Nivel 2. Tipo de situación	Destinatario: público general y público especializado
	Ámbitos (geográficos)
Nivel 3. Tipo de procedimiento	Estrategias descriptivas
Nivel 4. Tipo de estructuración textual	Texto descriptivo
Nivel 5. Esquema de formulación prototípico	Formato: verbal y mixto

En primer lugar, la elección de los cuatro objetivos de comunicación (expresarse, contactar, informar, regular) se ha tomado de la clasificación que se expuso en la Tabla 2.5, de las funciones de Heinemann y Viehweger (1991), que son equivalentes a la noción de objetivos de esta propuesta.

En segundo lugar, la inclusión del destinatario entre los elementos que se van a caracterizar, a pesar de que no apareciera en el modelo de Heinemann y Viehweger (1991), se debe a que se siguen los planteamientos interaccionistas, según se expuso en el apartado 2.3.5, de autores como Ball y Forzani (2007), o Culioli (1992, 2010). Sin embargo, con el objeto de simplificar la nomenclatura, se diferencia únicamente entre un público general y un público especializado, de manera que se podrá tener en cuenta el nivel de conocimientos y el empleo de tecnicismos que requerirá la escritura del género.

Por otro lado, la elección del tipo de texto también se ha desarrollado en el capítulo segundo. Por tanto, en caso de que se realizara una clasificación de géneros que no fueran únicamente descriptivos, habría que añadir el narrativo, el expositivo, el argumentativo y el dialogado (Adam, 1992).

En cuanto a la clasificación del formato, se ha tenido en cuenta la clasificación de Parodi, Ibáñez, Venegas, (2010:87). Estos autores proponen dos tipos de géneros según lo que ellos llaman la "modalidad":

- Monomodal: es decir, se presenta predominantemente en el género un modo semiótico, verbal (oral o escrito) o no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc.).
- Multimodal: es decir, se presenta predominantemente en el género más de un modo semiótico, verbal (oral o escrito) y no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes, etc.).

Sin embargo, en esta propuesta se considerará con formato "verbal", aquel en el que predomine código verbal escrito; y con formato "mixto", aquel en el que sea fundamental la mezcla del código verbal escrito como el código no verbal.

Cada uno de estos rasgos se analizarán para los géneros descriptivos más frecuentes en Geografía detectados en la investigación (véase 7.1.4.2.2). Los ejemplos de géneros discursivos descriptivos que se verán en la propuesta didáctica, serán, entre otros: ficha paisajística, itinerario, parte meteorológico, álbum, etc.

4.5.2. Rasgos pragmáticos de la descripción.

A continuación, se enuncian una serie de características pragmáticas que han sido estudiadas gracias a las aportaciones de la Lingüística del texto:

Acto ilocutivo: mostrar cómo es una cosa

En cuanto acto de habla, la fuerza ilocutiva del texto descriptivo vendría a ser mostrar cómo es una cosa, pero normalmente, con otro tipo de fines: informar, argumentar, etc., como se veía anteriormente. Por este motivo, no se suele constituir como una secuencia dominante en un texto, sino como una secuencia subordinada. En una narración, la descripción de un paisaje, tiene una clara función, se trata de mostrar el marco de la acción; por tanto, tiene una finalidad informativa.

Sin embargo, también se pueden encontrar casos en los que la descripción adquiere un peso específico, hasta el punto de llegar a ser la secuencia dominante, y de ahí que hayan nacido las novelas artísticas, poéticas o líricas, en las que la descripción adquiere valor por sí misma. Por último, y seguramente debido a este carácter subordinado de la descripción, es difícil encontrar un texto descriptivo puro, aparecen normalmente mezclados con otros tipos de textos, sobre todo, narrativos, expositivos o dialógicos y argumentativos.

Función referencial

La función comunicativa básica de los textos descriptivos, siguiendo la terminología de Jakobson (1958), es la referencial. El interés y la atención del emisor se centran en el referente, en lo que describe. Sin embargo, ello no impide que otras finalidades, en determinados tipos de descripciones, puedan tener incluso más relevancia que la meramente referencial:

A. La función expresiva: si el emisor describe sentimientos propios.

B. La función conativa: en la publicidad, cuando describe un producto para ser evocado en la mente del receptor.

C. En la mayoría de los textos literarios de carácter descriptivo interesa, más que el referente mismo, la imagen que de él se recrea, es decir, predominará la función estética o poética.

En algunos textos, las descripciones adquieren un valor meramente decorativo, subsidiario. El valor ornamental es el primer valor que se le asignó a la descripción desde la Retórica clásica. La descripción, independientemente de que el texto tenga un

carácter realista o fantástico, ayuda a crear una ilusión de realidad. En estos casos, los momentos descriptivos se podrían eliminar sin que la historia perdiera coherencia. Dentro del formalismo ruso, Tomachevski (1982) señala que la trama de un relato está formada por dos clases de momentos: aquellos que son necesarios, a los que denomina *ligados*; y aquellos que son eliminables sin que la fábula sufra un perjuicio, a los que denomina *libres*. La descripción sería por lo tanto uno de estos últimos momentos.

D. La función dilatoria: cuando en un texto se presenta una pausa descriptiva, ya que se retrasa o se detiene el avance de la acción. Los momentos descriptivos crean un ritmo en la narración. Puede suceder que den lugar a un ritmo pausado tras una trepidante acción, o puede ocurrir que provoquen el suspense y la espera al detener la acción en un momento cumbre de la trama. En todo caso, la descripción lleva la batuta del ritmo.

E. La función demarcativa, relacionada con la anterior, ya que señala las divisiones del enunciado y marca el punto o la frontera inicial o final de una acción. Así, la descripción puede convertirse en un elemento organizador de la estructura narrativa.

F. La función explicativa o simbólica es también característica de los pasajes descriptivos, convirtiéndolos en una parte fundamental del desarrollo de la historia. En este caso, la descripción puede llegar a caracterizar el subgénero de ciertos textos narrativos. Por ejemplo, en la novela histórica predominan las descripciones del tiempo, mientras que en la novela sociológica cobra mayor importancia la descripción de los personajes. En este sentido, la descripción es un fuerte elemento de cohesión textual, ya que presenta en un momento determinado unos datos y una información que posteriormente resultarán de gran importancia para el propio personaje y para el transcurso de la trama.

Punto de vista espacial, temporal o emotivo

El concepto de perspectiva o punto de vista se basa en la relación que mantiene el que describe con el objeto descrito. Puede tratarse de una perspectiva:

- a. espacial: el descriptor puede contemplar el objeto como algo próximo y observarlo en detalle, o como algo lejano y quizá solo entrevisto;
- b. temporal: como algo actual, del pasado reciente, antiguo;
- c. emotiva: como algo familiar, con afecto, pasión, repugnancia, etc., o, al contrario, distanciándose afectivamente de él.

Actitud del observador imparcial

También es fundamental la actitud descriptiva, es decir, la mayor o menor disposición del emisor a presentar una imagen fiel y ajustada del objeto o, por el contrario, a incluir su propia subjetividad en la descripción. Ello permite distinguir entre descripciones objetivas y subjetivas, comentadas anteriormente. Como se señalaba, las primeras suelen tener una finalidad meramente informativa y en ellas el emisor trata de ocultar su punto de vista personal, o intenta que este no influya en la imagen que el receptor se forma del objeto descrito. En las segundas, pretende transmitir su propia visión personal del objeto y convencer al receptor de que esta es adecuada.

4.5.3. Rasgos textuales de la descripción.

Los fragmentos descriptivos poseen una estructura interna que ha sido analizada por Hamon en su obra *Introducción al análisis de lo descriptivo* (1991). El autor plantea que un *sistema descriptivo* (SD) pone siempre en equivalencia semántica una condensación denominativa (palabra) y una expansión predicativa (palabras en una lista). Es decir, existe un elemento denominativo sobre el que se realiza una expansión a través de diversos predicados. El elemento descrito puede no aparecer formulado explícitamente, mientras que los predicados pueden estar unidos mediante yuxtaposición, coordinación o subordinación. Esta terminología corresponde a lo que unos autores denominan tema y rema –como se verá más adelante–, y a lo que otros designan como nomenclatura y predicación.

Hamon (1991: 141) plantea la siguiente fórmula que sería común a los textos descriptivos:

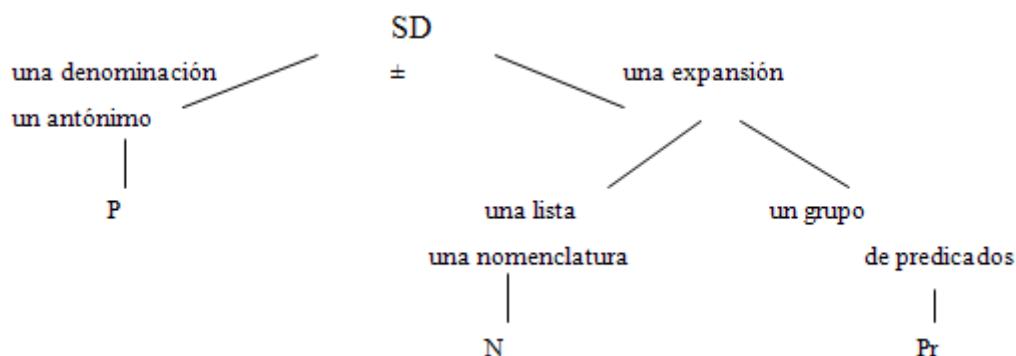


Figura 4.1. Fórmula común a los textos descriptivos (Hamon, 1991: 141).

Esta fórmula significa que una descripción resulta de la conjunción de los siguientes elementos (Hamon, 1991: 141):

P es el “objeto descripto” y el pantónimo puede entrar a continuación como centro de referencia, en una red de anafóricos, y por su simple repetición, economizar la evocación de la suma de sus partes enumerables (P está compuesto de: N1, N2, N3, N4... Nn...), de la suma de sus cualidades (P está compuesto de: Pr1, Pr 2, Pr 3, Pr 4... Pr n...), o de los dos a la vez, jugando N el papel de la estructura-relevo entre P y Pr (P está compuesto de N1 que es Pr1, de N2 que es Pr2, de N3 que es Pr3, de Nn que es Prn...); como palabra, el pantónimo es la denominación común al sistema; como sentido, es su denominador común; es foco (focalizado y focalizante) del sistema.

Por tanto, el esquema de un texto descriptivo, su organización, presenta unas características particulares que se pueden esquematizar de la siguiente manera:

- Tema.
- Marco de la descripción (temporal o espacial).
- Propiedades. No sólo las cualidades, ya que también nos referimos a lo que hace:
 - a) Propiedades atributivas o cualitativas (rasgos).
 - b) Propiedades identificativas: nombres.
 - c) Predicados funcionales o predicados de acciones. Aportan mucha información semántica de las acciones.
 - d) Comparaciones.
 - e) Metáforas.
 - f) Propiedades de aspectualización o metonimias.

Se pueden ver todas estas partes en un texto divulgado como ejemplo comentario de texto descriptivo de Juan Ramón Jiménez “La fuente vieja”, de su obra *Platero y yo*:

LA FUENTE VIEJA

Blanca siempre sobre el pinar siempre verde; rosa o azul, siendo blanca, en la aurora; de oro o malva en la tarde, siendo blanca; verde o celeste, siendo blanca, en la noche; la Fuente vieja, Platero, donde tantas veces me he visto parado tanto tiempo, encierra en sí, como una clave o una tumba, toda la elegía del mundo, es decir, el sentimiento de la vida verdadera.

En ella he visto el Partenón, las Pirámides, las catedrales todas. Cada vez que una fuente, un mausoleo, un pórtico me desvelaron con la insistente permanencia de su belleza, alternaba en mi duermevela su imagen con la imagen de la Fuente vieja.

De ella fui a todo. De todo torné a ella. De tal manera está en su sitio, tal armoniosa sencillez la eterniza, el color y la luz son suyos tan por entero, que casi se podría coger de ella en la mano, como su agua, el caudal completo de la vida. La pintó Böcklin sobre Grecia; fray Luis la tradujo; Beethoven la inundó de alegre llanto; Miguel Ángel se la dio a Rodin.

Es la cuna y es la boda; es la canción y es el soneto; es la realidad y es la alegría; es la muerte.

Muerta está ahí, Platero, esta noche, como una carne de mármol entre el oscuro y blanco verdor rumoroso; muerta, manando de mi alma el agua de mi eternidad.

Juan Ramón, Jiménez, *Platero y yo*.

Análisis de la estructura del texto “la fuente vieja”:

- Tema: “la fuente vieja”.
- Marco de la descripción: “un pinar”, deixis temporal.
- Propiedades atributivas: color, cambiante según la hora del día.
- Propiedades identificativas: nombres propios, el “Partenón”, las “Pirámides”.
- Predicados funcionales o predicados de acciones: “encierra en sí toda la elegía del mundo”.
- Comparaciones: “como una clave o una tumba”.
- Metáforas: “Es la cuna y es la boda; es la canción y es el soneto; es la realidad y es la alegría; es la muerte”.

Adam y Petijean (1989) y Adam (2001) diferencian cuatro procedimientos descriptivos básicos: anclaje, aspectualización, puesta en relación y encaje por subtematización.

Por medio del anclaje, la descripción denomina su objeto o tema. Este puede aparecer en posición inicial, para indicar de qué se va a hablar; o al final de la secuencia, para explicitar de qué se acaba de hablar. Cuando el tema-título se presenta al inicio de la secuencia, el lector puede evocar sus conocimientos enciclopédicos y confrontar sus expectativas con lo que lee. La operación inversa, de colocación del tema al final de la secuencia, retarda el proceso referencial y cognitivo, y activa la formulación de hipótesis que el lector verificará al terminar la lectura (es el caso de las adivinanzas, en las que el tema aparece al final).

La operación de aspectualización es la que más comúnmente funciona como base de la descripción, pues se ocupa de la descomposición del tema en partes, es decir, de la división y clasificación de los elementos que componen el objeto.

La puesta en relación consiste en asimilar con otro objeto, por comparación o metáfora, el objeto que se describe; es típica en la descripción poética. En la descripción científica se utiliza cuando es necesario describir formas complejas y desconocidas hasta el momento (“el efecto invernadero de la capa de ozono”, por ejemplo).

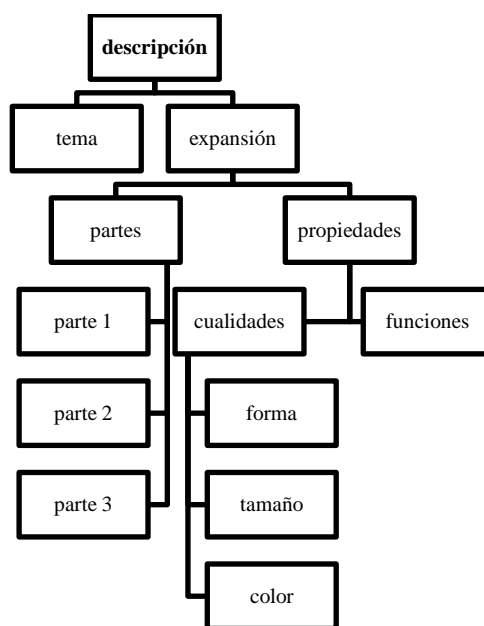
Por último, la operación facultativa de subtematización de una secuencia descriptiva en otra constituye la fuente de la expansión de la descripción, es decir, de la conversión de una parte en un nuevo tema. Esto se puede representar mediante el esquema arbóreo.

A continuación, se presentan estos procedimientos simplificados. El siguiente modelo sobre la estructura descriptiva es el que se sigue en la enseñanza Secundaria.

Una estructura sencilla sería la siguiente: tema + expansión (la información nueva acerca del objeto), dentro de la cual se distinguen: partes y propiedades (cualidades y funciones).

Se observa cómo la estructura del texto descriptivo se forma por una serie de elementos agrupados en torno a un tema o título que condensa la información. Precisamente lo más característico de los textos descriptivos es la posibilidad de reducir el contenido a un solo título (microestructura), aunque la información sea ilimitada. La visualización de la estructura del texto descriptivo sería:

Figura 4.2. Estructura del texto descriptivo.



Los esquemas que originan distintos tipos de estructuras descriptivas, simplificando los modelos de progresión elaborados por Adam, serían:

a) Progresión temática lineal: el rema de una oración –o una parte de él– se convierte en el tema de la siguiente:

Me he comprado un piso que tiene tres habitaciones que son de 20 metros.

El esquema de los textos con progresión temática lineal es la siguiente:

Oración 1	tema + rema
Oración 2	tema + rema
Oración 3	tema + rema

b) Progresión con tema constante: el mismo tema aparece en oraciones sucesivas mientras que los remas son diferentes:

Me he comprado un piso; [Ø] está para reformar; [Ø] se encuentra en el centro.

En este tipo de progresión abunda la elipsis (representada en las oraciones 2 y 3 por el símbolo del conjunto vacío: [Ø]), y es propio de una enunciación sencilla. Su esquema es:

Oración 1	tema ₁ + rema ₁
Oración 2	tema ₁ + rema ₂
Oración 3	tema ₁ + rema ₃

c) Progresión con temas derivados: suele haber un “hipertema”, del cual se extraen los temas de cada oración; este hipertema puede ser el rema de una oración anterior:

Me he comprado un piso. Tiene tres habitaciones de 20 m. y su precio ha sido muy económico.

En este tipo de textos abundan los posesivos. El esquema es el siguiente:

		T (hipertema)
Oración 1	tema ₁ + rema ₁	
Oración 2	tema ₂ + rema ₂	
Oración 3		tema ₃ + rema ₃

Como se puede apreciar, el esquema de la descripción es recurrente, se va repitiendo cada vez que nos detenemos a escribir alguna parte del objeto.

La descripción de un objeto supone la utilización de una serie de conectores que permiten ordenar la explicación de forma lineal, facilitando su comprensión. Los conectores y marcadores que predominan en las secuencias descriptivas se han expuesto en caracterización lingüística.

Resumiendo, el texto descriptivo está constituido por una serie de elementos agrupados alrededor de un tema-título. El tema-título condensa la información, fija el marco y crea las expectativas sobre la presencia y función de las unidades que constituyen el texto. El rema es la información nueva que aparece como una expansión del tema-título, que se relaciona con las unidades o propiedades referidas al objeto. De este modo, se establece siempre una relación de metonimia o sinécdoque entre el texto y el objeto.

El conocimiento de la estructura del texto descriptivo tiene importantes repercusiones a la hora de su enseñanza. La explicación de la “jerarquización de la información”, tan señalada por Hamon (1991: 141), va a posibilitar construir textos descriptivos coherentes y cohesionados.

Si se enseña la descripción en función de su particular forma de estructurar la información, se favorece el aprendizaje de operaciones lógicas como la clasificación, la inclusión y la exclusión. Es más, la enseñanza de estas operaciones va a ser frecuente en otras materias como las Matemáticas o las Ciencias Naturales, o las Ciencias Sociales, en las que pone de manifiesto las conexiones que hay entre los temas y sus partes. Se incidirá en esta idea en la propuesta final de un método integrador para la enseñanza de la descripción.

4.5.4. Rasgos lingüísticos de la descripción.

4.5.4.1. Rasgos lingüísticos generales.

En cuanto a las características lingüísticas más destacadas de la descripción, se encuentran las siguientes:

A) Formas verbales de aspecto imperfectivo. No interesa ni el principio ni el fin de la acción. Los verbos suelen aparecer sobre todo en presente y en pretérito imperfecto. El presente muestra el carácter intemporal del objeto descrito. El imperfecto no desea mostrar el final de la acción.

B) Predominio del sintagma nominal (SN) frente al sintagma verbal (SV). La referencia a objetos es superior a la de acciones. Aparecen también construcciones atributivas frente a predicativas, es decir, oraciones con verbos copulativos o cuasi-copulativos (“ser”, “estar”, “parecer”, “resultar”, etc.).

C) Relevancia del adjetivo que:

- a. completa la información ofrecida por el sustantivo;
- b. matiza su sentido;
- c. dota de mayor expresividad al sintagma;

El epíteto es un tipo de adjetivo cuya finalidad es únicamente artística (explicativo), trata de realzar una propiedad inherente al objeto: “altas cumbres”, “blanca nieve”, “verde hierba”, etc.

Álvarez Angulo (2010: 131) advierte de que "el adjetivo es indispensable cuando proporciona una información que no da el sustantivo", pues, de lo contrario produce el "efecto lapa", que consiste en que se pega al sustantivo y reduce su significado; de ahí que en el lenguaje científico predomine el uso de sustantivos y de verbos, frente al uso de adjetivos, que, en todo caso, serán especificativos.

D) Predominio de estructuras yuxtapuestas y coordinadas. Es lo más característico frente a la narración. No interesa en la descripción mostrar la relación lógica entre los enunciados, sino la simultaneidad. Un claro ejemplo del uso de secuencias descriptivas yuxtapuestas son las acotaciones teatrales. Otro ejemplo de estructuras coordinadas es la comparación entre dos objetos.

E) Uso frecuente de recursos literarios: comparación, metáfora, sinestesia, prosopopeya (personificación), metonimia, sinestesia (mezcla de sensaciones: “silencio verdes”, “pena negra”, “color chillón”).

F) Cohesión:

a. Conectores fundamentales del texto descriptivo:

– conectores espaciales: frontales (“abajo”-“arriba”), horizontales; adverbios y preposiciones de lugar. El texto descriptivo está relacionado con una ordenación espacial, frente a la temporal del narrativo, o a la lógica del expositivo. Ejemplos: “a la izquierda”, “a la derecha”, etc.

– conectores de focalización: que indican distancia (proximidad, proximidad-media o lejanía). Ejemplos: “a lo lejos”, “desde la torre”, etc.

– marcadores de enumeración o adición, que cumplen una función aditiva.

b. Referencias deícticas y anafóricas de tipo espacial y temporal.

G) Coherencia. Se consigue mediante los mecanismos de progresión temática que se han analizado pormenorizadamente en el apartado dedicado a la estructura del texto descriptivo (véase el apartado 4.5.3).

4.5.4.2. Rasgos lingüísticos según el tipo de descripción.

Werlich (1976), en su distinción entre la descripción técnica y la descripción impresionista comentada anteriormente, apunta a una serie de diferencias entre ambas. A continuación se presentan las características de los textos descriptivos, pero esta vez según el tipo de descripción:

A. Descripción denotativa o técnica. El emisor se limita a mostrar con palabras lo que ve, sin añadir ningún tipo de valoración.

- Finalidad comunicativa. El autor trata de informar sobre las características de los objetos con una actitud objetiva. Enumera con precisión los rasgos que mejor definen el objeto que se describe.

- Recursos lingüísticos y expresivos:

- a) Léxico especializado de carácter denotativo, uso de tecnicismos. Es un vocabulario preciso, sin ningún tipo de ambigüedad y específico, el cual contribuye a la claridad de lo denotado.

- b) Adjetivos especificativos que delimitan al sustantivo (“tigre siberiano”). También las oraciones de relativo y construcciones preposicionales funcionan como complementos del nombre (“tigre que está en extinción”, “tigre de Siberia”).

- c) Verbos en presente con valor intemporal.

- Función del lenguaje que predomina: referencial.

- Textos en los que aparece: expositivos o argumentativo. Por ejemplo, cualquier entrada de un diccionario, los libros de contenido científico, o los textos escolares y los manuales.

B. Descripciones connotativas, subjetivas o impresionistas. El emisor incluye valoraciones personales o referencias de los efectos emocionales que la realidad descrita produce en su ánimo.

- Finalidad comunicativa. El autor desea añadir información sobre las sensaciones que el objeto descrito produce en él mismo, es decir, expresa los sentimientos o intuiciones que le provocan el objeto. Su actitud ante lo descrito es subjetiva.

- Recursos lingüísticos y expresivos:

- a) Léxico de carácter connotativo.

- b) Adjetivos explicativos o epítetos. Este tipo de adjetivo dota de gran expresividad al texto, lo matiza y pone de relieve los elementos sensoriales.

c) Excesiva utilización de recursos retóricos: comparaciones, metáforas, personificación o prosopopeya.

d) Verbos en presente o imperfecto de indicativo.

– Función del lenguaje que predomina: poética.

– Textos en los que aparece: literarios, artísticos, pero también en los intercambios cotidianos: por ejemplo, una adolescente que describe a su amiga el chico que le gusta, o a un alumno que describe a su profesor más odiado.

4.6. Revisión de la Didáctica de la descripción.

4.6.1. Revisión de las posturas didácticas sobre la descripción.

4.6.1.1. Orígenes de los estudios sobre la descripción: la Retórica.

Lázaro Carreter (1968: 352) comienza así la descripción de la retórica en su *Diccionario*:

En la Antigüedad, una de las artes liberales que se ocupaba de la construcción artística del discurso. En cuanto arte, constaba de cinco partes: inventio... La materia de la retórica comprende tres tipos de elocuencia: el discurso forense, el deliberativo y el panegírico.

El nacimiento de la Retórica tuvo lugar en la isla de Sicilia a principios del siglo V a.C. Los factores que influyeron en su origen y desarrollo fueron de tipo político y social. Los tiranos de Siracusa, Gelón y su sucesor Hierón I, realizaron una política expansionista que centraba sus esfuerzos en las guerras y conquistas de territorios. A los campesinos les expropiaban masivamente sus tierras y estas eran dadas a los soldados mercenarios, quienes repoblaban las ciudades estratégicas para la lucha. Tras la muerte de Hierón en el año 467 a.C., se estableció una democracia y se realizaron juicios para devolver a los ciudadanos las propiedades incautadas durante el régimen despótico. Los propietarios debían defender sus derechos convenciendo a los jurados populares con argumentos y datos que fueran verosímiles. Para realizar estas defensas se necesitaba dominar una serie de conocimientos de tipo judicial y unas técnicas de expresión, que se convirtieron en objeto de estudio por parte de los filósofos y retóricos. Los primeros en abordar estos estudios fueron tres sicilianos: Empédocles de Agrigento, Córax de Siracusa y Tisias.

La principal contribución de Córax fue su división de las partes del discurso judicial: el *proemio*, destinado a captar la atención y la benevolencia de los miembros del jurado; la *narración*, en la que se presentan los hechos de forma clara y concisa; la *argumentación* (que incluye la *confirmación* y la *refutación*), en la que se presentan las pruebas; la *digresión*, que ilustra el caso y lo sitúa en un plano general; y la *peroración* o *epílogo*, en la que se resume el conflicto y se procura provocar la conmoción de los miembros del jurado. Esta organización fue el punto de partida de la posterior teoría de la Retórica. En lo que respecta al presente estudio, solo se relaciona con la parte dedicada a la *narración*, en la que se refieren los datos concretos, los cuales están directamente relacionados con el texto descriptivo. Se encuentra aquí, por tanto, la primera formulación teórica que se realiza sobre cómo deben describirse unos hechos.

Posteriormente, Aristóteles, en su *Retórica*, retoma esta división para referirse a todo discurso retórico, no solo a los utilizados en el ámbito judicial. El esquema en el que divide cada discurso retórico en la fase de la *dispositio* es el siguiente: *exordio*, *narración*, *argumentación* y *epílogo*.

Posteriormente, es Gorgias el primer autor griego que teoriza en sus obras sobre las técnicas de la Retórica en distintos ámbitos. Gorgias realizó una elemental clasificación entre los tipos de discurso: científico, judicial y filosófico, que posteriormente se recogería en la *Rhetorica ad Alexandrum* del siglo IV a.C., atribuida incorrectamente a Aristóteles. Gorgias perteneció a la escuela sofista, a la que se le ha acusado de forma simplificadora del empleo de la palabra en los discursos falsificando la verdad. El propio Gorgias decía que no se trataba de faltar a la verdad, sino de apelar a los sentimientos y a la parte más emocional del ser humano para atraerlo a su razonamiento y disquisición sobre la verdad. Por tanto, supuso un avance en el mundo sofista tan inclinado a la defensa de las certezas que cada ciudadano poseía.

En la *Rhetorica ad Alexandrum* se caracterizan estos tres géneros tradicionales procedentes de la Retórica y empleados en la Oratoria: *deliberativo* (político), *forense* (judicial) y *epidíctico* (filosófico). En todos ellos se podía incluir un ejercicio de estilo propio de la Retórica: la *descriptio*, que se formó como modelo textual de representación mimética de lugares y personajes. Si bien se podían encontrar en cualquiera de los tres géneros, fue en el *epidíctico* en el que mejor se insertaba debido a la finalidad conmemorativa de esta especie.

He aquí un ejemplo de *descriptio* que realiza Gorgias referido a Helena, donde describe a la diosa conocida como la causante de la guerra de Troya:

Yo quiero, razonando con lógica sobre la peyorativa tradición a ella referente, liberarla de toda acusación y hacer cesar la ignorancia, demostrando que sus acusadores están equivocados y descubriendo la verdad.

Todo el mundo sabe que por su origen y linaje fue excelsa entre hombres y mujeres la persona a la que se refiere este discurso. En efecto, es sabido que como madre tuvo a Leda y como padre a un dios, aunque creído un mortal, Zeus y Tíndaro, de los cuales uno, por serlo, fue creído, el otro, por ufanarse de ello, fue discutido; y uno era el más poderoso de los hombres y el otro el señor de todas las cosas.

Por haber tenido tales padres gozó de una belleza igual a la de una diosa, y esta belleza que tuvo no la mantuvo oculta. Inflamó de muchísimas pasiones de amor a muchísimos hombres, y con un solo cuerpo consiguió muchos pretendientes orgullosos por sus grandes cualidades, de los cuales unos tenían fortunas inmensas, otros tenían gran renombre por la antigüedad de su nobleza, otros belleza por su vigor físico, otros tenían prestigio por la sabiduría adquirida. Y todos quedaron bajo un amor ardiente y un deseo invencible. (*Encomio a Helena*, Gorgias de Leontino).

Como toda *descriptio* sigue un esquema prefijado. Theon, en su *Progymnasmata*, elabora un método de las partes y subpartes que debe tener todo *encomio*. Utilizando su propio esquema, el encomio ha de ponderar:

- I. Los bienes exteriores
 - a. celebrar la descendencia noble del héroe
 - b. su ambiente
 - 1. ciudad natal
 - 2. pueblo
 - 3. las leyes ejemplares del pueblo
 - 4. sus padres y familia
 - c. rasgos personales
 - 1. educación recibida
 - 2. sus amigos
 - 3. la fama adquirida
 - 4. cargos públicos desempeñados
 - 5. sus riquezas
 - 6. número y hermosura de sus hijos
 - 7. su muerte feliz
- II. Los bienes corporales
 - a. salud
 - b. fuerza
 - c. hermosura
 - d. sensibilidad
- III. Los bienes espirituales
 - a. sus sentimientos y virtudes
 - 1. sabiduría
 - 2. moderación

3. valentía
4. justicia
5. piedad
6. nobleza
7. sentido de grandeza
- b. las acciones resultantes
 - A. en cuanto al objetivo
 1. acciones altruistas
 2. dirigidas hacia el bien, no lo útil o lo agradable
 3. interés por la vida pública
 4. acciones a pesar de peligros y riesgos
 - B. en relación con las circunstancias
 1. justeza
 2. acciones realizadas por primera vez
 3. para él sólo
 4. si ha hecho más que los demás
 5. si ha tenido sólo pocos colaboradores
 6. si ha actuado más allá de lo que se puede esperar de su edad
 7. más allá de lo que se puede esperar
 8. no sin esfuerzo
 9. rápidamente y bien

A partir de este modelo de *descriptio*, podemos extraer las siguientes conclusiones del método utilizado en la Antigüedad:

1. Minuciosidad y meticulosidad prolija.
2. Todo se aprendía de memoria.
3. Idea de lo detallista que ha sido la educación impartida por el gramático o por el retórico.
4. Todo este esquema se refiere solamente a la *inventio*. Los demás elementos se aplican con la misma minuciosidad.

A modo de conclusión acerca de la teoría usada en la Retórica sobre la descripción, se puede destacar el valor que se le daba al reflejo o *mímesis* de la realidad. A la vez que se potenciaba enormemente el uso de la memoria, capacidad que sirve de "disco duro" para guardar la información. Estos planteamientos llevan a una reflexión comparativa con la enseñanza actual: hoy día no se valoran tanto ni la imitación ni la memoria, sin embargo tiene más peso la creatividad y la libertad expresiva; pero ambas son necesarias y anteriores a ellas, por lo que sería conveniente su potenciación desde las aulas.

4.6.1.2. Estudios sobre la descripción más recientes.

Ya en nuestra era, en una enseñanza tradicional, la descripción se ha vinculado de forma directa con la observación, ya que siempre se ha admitido que favorece el control de los sentidos en la captación del mundo sensible. Asimismo, se ha relacionado

con la capacidad de analizar esa realidad, es decir, de descomponer la totalidad del objeto en partes (elementos, propiedades, etc.). El desarrollo de ambas capacidades se consideraba fundamental para el aprendizaje del discente. Sin embargo, hoy en día los estudios acerca de la observación y de la atención, así como los estudios sobre las capacidades cognitivas y el proceso de análisis de la realidad (véase el subapartado 1.2.2), han avanzado gracias a la Psicología y a la Neurología; y, por tanto, la Didáctica de la descripción debe ser renovada. A continuación, se presentan los métodos que se empleaban en la escuela tradicional para el desarrollo de estas capacidades. En el siguiente subapartado 4.6.2, se presenta cómo puede mejorarse la enseñanza y el aprendizaje de la descripción.

En la escuela tradicional, con el objeto de desarrollar la observación y la atención del estudiante, solían pedirse descripciones de objetos que se tuvieran presentes. En el caso de que el objeto no pudiera observarse de forma directa, era frecuente el recurso de las láminas, así como el instrumento de los cuestionarios para guiar su observación⁹⁹. Estos cuestionarios seguían los principios pedagógicos que prescribían que la enseñanza debe tener un orden de presentación de los contenidos según el grado de dificultad: de lo concreto a lo abstracto¹⁰⁰. Ambos recursos se dirigían a denominar lo que se ve, es decir, a ampliar y a enriquecer el vocabulario. Por tanto, tradicionalmente, la enseñanza del vocabulario se ha vinculado a la enseñanza de la descripción (y no al contrario, aunque la presentación de esta didáctica se haya realizado comenzando por la descripción, pues el objetivo que primaba era el conocimiento de las palabras frente al desarrollo de la expresión¹⁰¹). La prueba se encuentra en los manuales en los que aparecían listas de palabras relacionadas semánticamente con el objeto que se pedía describir.

Sin embargo, en la evolución de este tipo de ejercicios, fueron desapareciendo la presentación de los instrumentos mencionados, y, consecuentemente, la práctica de sendas capacidades relacionadas con ellos:

⁹⁹ Para ver ejemplos de actividades concretas que empleaban láminas y cuestionarios, se puede consultar Alvarado, 2001: 21-24.

¹⁰⁰ Hoy en día estos estudios se han ampliado desde la Psicología. En cuanto a la práctica educativa, desde una perspectiva socioconstructivista, el criterio de lo simple a lo complejo es válido, en cuanto a la materia de enseñanza. A la vez, tendrán que valorarse los demás componentes que intervienen en la transposición didáctica.

¹⁰¹ Hay que recordar que los ejercicios dirigidos a la expresión, o composición, se relacionaban con modelos literarios. Por lo que en este caso primaba el uso de un estilo cuidado y elaborado (véase el subapartado 3.2.2).

– En primer lugar, se fueron eliminando los cuestionarios. Una de las posibles causas fue la defensa de la libertad expresiva. Esta corriente en la didáctica de la escritura se introdujo mediante los talleres literarios que proponían una escritura creativa (véase 3.3.1.). Además, en estos momentos, comienza a utilizarse el término "escribir" en lugar de "componer", por un rechazo hacia los modelos guiados¹⁰².

– En segundo lugar, se eliminaron las listas de palabras, y se cambió la formulación abstracta de los ejercicios por una formulación más concreta. Así, en lugar de encontrar "describe la flor", se pide "describo mi flor". Los motivos pueden deberse a nuevas concepciones en la didáctica general: se rechazan los modelos memorísticos, provenientes del enfoque conductista; y se apuesta por una enseñanza significativa –dentro del enfoque cognitivo–, que relacione el objeto que debe estudiarse con el contexto del alumno, por lo que las descripciones tendrán que ser próximas al estudiante. En cuanto al nuevo enfoque en la Didáctica de la lengua, se tiende hacia un enfoque comunicativo, que concibe la enseñanza de la lengua para su uso, por lo que los ejercicios que se le piden al alumno son de carácter funcional.

Otra posible influencia, proveniente de los planteamientos de la Escuela Activa pudo ser la importancia que esta otorgó a la expresión oral. Esto no quiere decir que la escritura perdiera importancia en este sistema; al contrario, se pretendía mejorar la expresión escrita por medio del cultivo de la lengua oral en el diálogo. Lo que sí puede afirmarse es que fue un momento crucial para el posterior avance hacia modelos comunicativos, en cuanto a que empezaron a surgir las primeras denostaciones hacia la enseñanza de la gramática formal en la escuela. Este enfoque promovía el diálogo como género privilegiado. Como es sabido, la Escuela Activa en España tuvo una presencia muy escasa, en cantidad, pero la ejemplaridad de sus modelos ha sido objeto de múltiples estudios.

Por todo lo dicho hasta este momento, se puede deducir que la enseñanza de la descripción en la escuela tradicional tenía mucha importancia, pues era el instrumento para desarrollar las capacidades de observación, de atención y de análisis. Además, era concebida como un instrumento para ampliar el vocabulario. Y, una última consideración sobre los planteamientos tradicionales acerca de la enseñanza de la

¹⁰² En la Lingüística del texto también se empieza a usar "escribir" en vez de "componer", pero se debe señalar que se refieren a todo tipos de escritos. En otras ocasiones se prefiere el término componer, por la relación entre las propuestas de modelos de composición de la Lingüística textual de carácter cognitivo, relacionados con la antigua retórica (en donde primaba la idea de composición).

descripción, consiste en que se utilizaban los recursos de la retórica para desarrollar las fases de la descripción. En este sentido, se reafirma la idea expuesta más arriba sobre la concepción de la escritura como "composición", en la que prima la selección de las palabras y el empleo esmerado de cada término, pues los modelos a imitar provenían únicamente de textos literarios.

En cuanto a las posturas didácticas adoptadas más recientemente, se observa la evolución completa hacia el lado opuesto de lo que acabamos de revisar. En la revisión de los currículos recientes (véase el subapartado 3.2.2.), se ha podido apreciar la importancia relativa que se le otorga a la descripción en Secundaria. Así mismo, la concepción ha cambiado, y el tratamiento de estos textos tiene una finalidad comunicativa. En los libros de texto, la desaparición de las imágenes y de los cuestionarios, así como la ausencia de las listas, ha sido paulatina pero efectiva. Hoy en día no se encuentran ninguno de estos tres elementos. En los libros de texto de Lengua, de forma general, se piden descripciones referidas a la realidad del alumno, y las herramientas que aparecen tienen que ver con el proceso de la descripción, el cual está relacionado con los planteamientos de la retórica. La diferencia estriba en el énfasis que se hace sobre el aspecto psicológico de los procedimientos cognitivos que debe desarrollar el estudiante frente a los elementos lingüísticos, los cuales están relacionados con el cuidado de la expresión literaria. Se explican los principales conceptos teóricos de la descripción (véase el apartado 4.2), adaptados, como se ha visto, a las tipologías revisadas en el apartado 4.2.2.2. Por tanto, no solo se enfatiza el momento de la escritura, sino que se le dan herramientas para la reflexión sobre los rasgos del propio texto, ayudando al momento de la metacognición sobre su propio proceso. De esta manera, se consigue una enseñanza de la descripción funcional y significativa para el alumno, de manera que podrá desarrollar esa capacidad en otras situaciones comunicativas. El problema que plantea son las deficiencias en las herramientas lingüísticas que posee. De una forma simplista, puede decirse que se pasa de un modelo centrado en el objeto de estudio (la lengua como sistema), a un modelo centrado en el alumno (la lengua como fuente de conocimiento y forma de expresión).

Esta somera revisión, plantea a una reflexión necesaria: si ambas concepciones tienen sus ventajas y sus inconvenientes, ¿no podría formularse un planteamiento completo, que reuniera las ventajas de ambas, moderadamente, para que no se provocaran los inconvenientes que sendas propuestas pueden acarrear?

4.6.2. Pasos del proceso descripción.

Comúnmente se aceptan estos cuatro pasos en el proceso de la descripción escrita:

- a) Observación del objeto¹⁰³
- b) Selección de los rasgos significativos
- c) Ordenación de los detalles observados
- d) Expresión lingüística escrita

En este apartado se explica con detalle cómo se entiende tradicionalmente que deben realizarse cada una de las fases del proceso de la descripción. El paso segundo y tercero aparecen en Álvarez (1994a: 39) como un solo paso: "la reflexión". Este término, señala la autora, proviene de la clasificación de Schöckel (1961: 285): "lo primero, observar (principio radical del estilo); después reflexionar sobre las observaciones, buscarles su sentido problemático y su solución sucesiva"¹⁰⁴.

a) La observación del objeto

Toda descripción comienza con la observación atenta de las cualidades y circunstancias de aquello de lo que se va a hablar. La observación del objeto de la descripción permite recopilar sus rasgos identificadores y ofrecer a los destinatarios una imagen conformada de la referencia. La acción de observar incluye el ejercicio pleno de los cinco sentidos, pues de lo que se trata es de percibir con exactitud el mundo exterior a través de nuestros sentidos. Debe preceder a esta fase un acto reflexivo de interrogación y de conocimiento, pues no es suficiente la observación sensorial del objeto de la descripción: es necesario interrogarlo, analizarlo y valorarlo dentro del contexto en que ha sido observado. De esta fase se obtienen los elementos característicos o relevantes para el emisor, que definen el objeto descrito y forman su imagen. La observación es, pues, la condición previa e indispensable de la descripción. Sin embargo, este proceso de observación no solo depende de aquello que constituirá su referencia, sino sobre todo de la perspectiva y el modo de ver del observador. Este punto es importante para la integración coherente de la descripción en el relato o en la

¹⁰³ En la tesis se hace referencia a "objeto" como objeto de la descripción, en caso de expresar "objeto", en contraposición a "persona, lugar, proceso o fenómeno", se hará referencia a cada una de estas posibilidades.

¹⁰⁴ Hay que tener en cuenta que estos pasos se ofrecían en un curso preuniversitario y para el conocimiento de la Sagrada Escritura mediante la lectura y el comentario de textos con valor literario ofrecidos en los pasajes bíblicos.

exposición –si se trata de un texto expositivo o académico–; pues la coherencia global del texto dependerá de que el narrador o expositor adopte el punto de vista que se venía tomando en el conjunto del texto. La adopción de una perspectiva o focalización ha de enseñarse en las aulas, pues es un tema complejo y requiere ser aprendido.

Al hablar de focalización, se han de tener en cuenta las siguientes circunstancias:

1. ¿Quién observa? La distinción esencial la establecen dos tipos de perspectivas: la perspectiva autorial que se corresponde con el punto de vista del narrador y la perspectiva actorial que se corresponde con el punto de vista del personaje. Además, hay que diferenciar quién ve y quién habla, pues no siempre coinciden. Todos estos conceptos pertenecen a la narratología, pero en la medida en que son colindantes con la descripción, es importante saber identificarlos en el proceso de la misma.

2. ¿Desde dónde se observa? Se refiere al campo de visión. Según sea una mirada de extensión o de profundidad de mirada, de cercanía o lejanía, provocará una escritura vaga o detallada, exhaustiva o selectiva. Determinados elementos lingüísticos contribuirán a indicar cuál es el punto de la observación (“debajo de él,” “encima de ello”, etc.).

3. ¿De qué modo se observa? Está relacionado con el grado de interés y afectividad con el que se observa el objeto de la descripción, el tema que se está describiendo, el fin que se persigue y en qué tipo de comunicación se inserta. Así, por ejemplo, en textos científicos se tratará de borrar toda huella de subjetividad del emisor, mientras que en un texto literario se podrá encontrar una mirada que valore a cierto personaje mejor que a otro.

b) La selección de los rasgos

En la selección de los rasgos se debe distinguir lo característico del objeto, lo que le singulariza. De todo lo observado, el autor selecciona, de acuerdo con su intención y con la finalidad que pretende dar a su descripción, aquellos hechos y características que resultan relevantes y descarta los que no tengan un significado especial. Según sea la selección realizada por el autor y dependiendo también del tratamiento, es decir, de la técnica descriptiva, se pueden encontrar distintos tipos de descripciones. Se habla de descripción exhaustiva y selectiva. La descripción exhaustiva suele buscar la fidelidad a la imagen que está recreando; por tanto, será más propia de los textos científicos. La descripción selectiva, sin embargo, busca la expresividad y

pretende llamar la atención del lector sobre ciertos aspectos, por lo que será más común en los textos literarios.

c) La ordenación de los datos

La ordenación de los datos no está prefijada sino que, por el carácter acumulativo de la descripción, los enunciados pueden componerse libremente. Normalmente, este orden depende de la intención del emisor, pero también a veces de ciertas convenciones establecidas para algunos tipos de descripciones. En los textos científicos sí será apropiado seguir un orden para presentar con mayor claridad y rigurosidad el objeto tratado. Los interrogantes que están implícitos siguen un orden: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo funciona?, ¿a qué se refiere?, ¿a qué se parece?, ¿dónde se da?, ¿en qué circunstancias?, etc. Por ejemplo: el orden de los elementos de una rosa para un botánico, será muy diferente al orden que siga un florista, un poeta o un enamorado.

En general, la ordenación suele seguir criterios vectoriales: de arriba abajo, de dentro a fuera, de izquierda a derecha, de norte a sur, etc.

d) La expresión lingüística

En cuanto a la expresión lingüística, se destaca el predominio de los adjetivos, ya comentado, por lo que la competencia léxica del escribiente deberá ser alta. Así como la disposición de los datos previamente ordenados, que deberá hacerse mediante ordenadores discursivos (“primero”, “segundo”, “en último lugar”, etc.).

Este apartado finaliza con una valoración y una reformulación de esta propuesta tradicional que se ha desarrollado tanto en las aulas de Primaria como de Secundaria acerca de la descripción. Resulta obvio que la caracterización lingüística que aporta es escasa. Sin embargo, la principal carencia no resulta tan evidente, es más, se ha copiado en distintos manuales sin percibirse ninguna limitación manifiesta.

Si bien esta propuesta tradicional se valora en la tesis como una secuenciación práctica del proceso descriptivo, también se considera que carece de sustento teórico, ya que está basada en unos supuestos no contrastados ni desde el ámbito psicológico ni desde el ámbito de la Didáctica de la escritura. Aparentemente se da por correcta; sin embargo, si se examina en profundidad desde los dos ámbitos que la sustentan se encuentran las siguientes limitaciones:

A) En el ámbito psicológico, las carencias que se observan parten fundamentalmente de la falta de precisión en los términos utilizados para nombrar los pasos, así como de la concepción errónea del proceso natural de la descripción. Se cree que el proceso natural de la observación es captar la globalidad, y de ahí se pasa a la selección y ordenación de las partes, que luego han de ser transcritas mediante la expresión lingüística. Sin embargo, como se ha fundamentado en el capítulo primero, especialmente en el apartado 1.2.2.5, el proceso de la percepción se produce en un flujo continuo de información de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, pero el camino normal comienza en la percepción global de los datos concretos, siendo una visión que se caracteriza por el sincretismo; se pasa a una segunda visión en la que los datos están siendo registrados por el sistema perceptivo; y se finaliza con una tercera visión en la que se produce la visión sintética, por medio de unas conexiones sinápticas el cerebro es capaz de procesar la información recibida a través de los órganos sensoriales y la convierte en información con significado. Los tres momentos se pueden comprender mejor mediante la Figura 4.3. Por lo tanto, no resulta efectivo requerir al alumno que realice un proceso inverso al que realiza el mecanismo de la percepción. En concreto, los defectos que se encuentran en estos pasos aceptados tradicionalmente son los siguientes:

Figura 4.3. Momentos de la descripción. (Elab. propia).



1. El segundo paso, la "selección de rasgos significativos", no puede realizarse si previamente no ha tenido que identificar tales rasgos. Por lo que entre la "observación" y la "selección" faltaría el paso de la "identificación". En este sentido, sí se han trabajado tradicionalmente las guías de observación, que, si bien partían de preguntas generales, posteriormente, realizaban el paso de la identificación de aspectos concretos. Estas guías deben seguir siendo ofrecidas a los alumnos, y se encuentran en la propuesta didáctica para la mejorar de la descripción en Geografía (véase el subapartado 7.1.1).

2. La "expresión lingüística" no encierra ningún paso o estrategia, sino una que se trata de una capacidad, por lo que se están mezclando operaciones con capacidades. La "expresión lingüística" necesita poner en funcionamiento estrategias descriptivas como "concretar" o de "sintetizar". Por lo que el término "expresión lingüística" como un paso que se ha de realizar se presenta como una acción vacía de significado. Esto provoca situaciones que hacen al alumno sentirse perdido, y le llevan a no saber cómo realizar la tarea. Ante un estado de este tipo, el alumno suele decir que "no sabe expresarse" o que "no sabe describir". Por tanto, el verbo adecuado debe implicar una acción mental: "sintetizar" o "concretar" será más efectivo y servirá como instrucción que el alumno ha de desarrollar.

3. Pero, además, este paso de "sintetizar" supone dar un salto gigante que, de nuevo, provoca al alumno situaciones en las que no se siente capaz de "sintetizar". Esto se debe a que se le pide que pase de un esquema con todos los datos seleccionados a una síntesis de los mismos. Sin embargo, para poder llegar a una buena síntesis, es decir, para realizar una buena descripción, una vez que los datos se han ordenado, se han de analizar pormenorizadamente y se han de conocer en profundidad. El error en la detección de un dato puede suponer la confusión del objeto que se está describiendo, así, ante un paisaje que se ha de describir, si no se analiza con detalle cada uno de los elementos que lo componen, por ejemplo, el color gris del cielo contaminado, se puede llegar a confundir un paisaje industrial con un paisaje residencial disperso. Por eso, no solo hay que diseñar ayudas que faciliten el momento del análisis, también hay que mediar para el traspaso del análisis a la síntesis.

B) Por otra parte, en el ámbito de la Didáctica de la escritura, se observan dos carencias fundamentales: el concepto de recursividad en relación con los instrumentos que se facilitan al alumno y la falta de una última etapa dedicada a la revisión.

1. A pesar de que las fases tradicionales para hacer descripciones no hacen referencia a la idea de "recursividad" en el proceso, se ha comprobado que los componentes lingüísticos se encuentran presentes a lo largo del proceso de la descripción, y no se limitan a la última fase de la expresión lingüística. Por lo tanto, se han de ofrecer los recursos lingüísticos en todo el proceso de la descripción, y no solo en el momento de la expresión lingüística.

2. En cuanto a la falta de una última etapa dedicada a la revisión, esta carencia bien podría deberse a que se considera como una etapa común a todo texto escrito y no propia y exclusiva de la descripción. Sin embargo, en este trabajo se apuesta por su consideración explícita, ya que se piensa que todo tipo de texto tiene su propio proceso de revisión, pues tiene sus rasgos característicos y exclusivos que harán que esta última fase de la revisión sea diferente para cada tipo de texto.

Todas estas insuficiencias que presentan las fases tradicionales para hacer descripciones, que se siguen replicando en las aulas, se espera que se puedan solventar en la propuesta didáctica, en el apartado dedicado al Modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía (consúltese el subapartado 7.1.3). De este modo, se considera necesaria la reformulación de una propuesta sobre el tratamiento de la descripción en el ámbito educativo basada en los momentos de la descripción descritos en el la Figura 4.4.

4.7. Conclusiones.

En primer lugar, la revisión de los conceptos relacionados con la descripción avala el valor de la misma como fuente de conocimiento. Además, la entidad que adquiere, gracias a los rasgos tan definidos y exclusivos, confirman que el texto descriptivo posee una identidad propia frente al resto de tipos de texto.

Por otra parte, la presencia de los rasgos descriptivos en todo el proceso que se realiza al describir conlleva la necesidad de conocer tales rasgos para mejorar el proceso de escritura de las descripciones. De esta manera, como se decía anteriormente, en la propuesta para la mejora del texto descriptivo se encuentran presentes estos rasgos que son propios de la descripción.

En el siguiente capítulo se presenta la especificidad de lo descriptivo en la Geografía. Si la descripción entendida como “pintura con palabras” proviene de la estrecha relación que hay entre el arte de la pintura y el arte de describir, la relación

entre la descripción y la Geografía se puede formular para un geógrafo como “describir es representar el mundo con mapas”, o mejor, con cualquier tipo de forma visual que se preste a ello.

- ¿Qué es un geógrafo?
- Es un sabio que conoce dónde se encuentran los mares,
los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos.
- Es muy importante –dijo el Principito– ¡Por fin un verdadero oficio!

(Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*).

Capítulo 5. Didáctica de la Geografía

5.1. Introducción.

El presente capítulo tiene por objetivo presentar los aspectos que relacionan el tema de la tesis, la descripción, con el ámbito de la Geografía. Se entiende que la Didáctica de la Geografía es un área de aplicación de la Didáctica de la escritura, en cuanto a la necesidad de la Geografía de escribir textos de carácter descriptivo. Por tanto, este trabajo busca profundizar en la relación entre la descripción de textos y la Geografía.

Asimismo, se desea declarar que no se pretende realizar una revisión teórica de la Didáctica de la Geografía, ya que muchos aspectos se encuentran fuera de una tesis que se ubica en el Departamento de Didáctica de la Lengua, y cuya especialidad difiere de la Geografía; únicamente, se persigue llevar a cabo una revisión de la Didáctica de la Geografía en aquellos conceptos colindantes con la Didáctica de descripción, con la finalidad de enmarcar la investigación posterior desde una perspectiva teórica, y poder presentar, finalmente, la propuesta de ayudas desde el ámbito de la Didáctica de la escritura, en el punto en el que confluyen ambas ciencias: la descripción.

Los contenidos que van a ser tratados en este capítulo son, en primer lugar, el puesto que ocupa la descripción en Geografía, especialmente en los estudios del paisaje, por su carácter fundamentalmente descriptivo. Por último, se revisa la presencia de las estrategias descriptivas en el currículo de Geografía en 1º y en 3º de ESO, para poder establecer si, realmente, la descripción es importante para la Didáctica de Geografía.

5.2. La descripción en Geografía.

Este apartado trata de establecer, de forma teórica, la relación entre la descripción y la Geografía, es decir, la importancia de saber describir espacios, objetos y fenómenos geográficos. Para ello, es necesario remontarse al origen de la Geografía y analizar cuál ha sido su evolución.

Antes de Humbolt la Geografía era concebida como Geografía descriptiva. El término *geografía* proviene del griego, compuesto por *gé* (la Tierra) y *graphein* (describir). La Geografía se limitaba a formalizar una descripción de la Tierra, en su sentido más literal. Humbolt y Ritter, padres de la Geografía moderna, marcan el comienzo de una nueva época. Es a mitad del siglo XVIII y a principios del siglo XIX cuando nace una nueva forma de hacer Geografía; de este modo, se supera la fase descriptiva y se entra en una etapa explicativa. A pesar de que el objeto de estudio siga

siendo el mismo, cambia la complejidad de su método: la tierra y las relaciones del ser humano con esta.

El método descriptivo es fundamental para la Geografía, aunque no es el único, hay otras vías de acercamiento al estudio geográfico. Vidal de la Blache (1913) precisó en qué consiste esta ciencia. En palabras de la Blache (1979: 65): "La Geografía se singulariza como ciencia eminentemente descriptiva. Pero es cierto que no renuncia a la explicación: el estudio de las conexiones entre fenómenos, de su encadenamiento y de su evolución". Es más, continúa advirtiéndolo de que, precisamente porque su finalidad es explicativa, requiere más que ninguna ciencia de la descripción minuciosa.

La relación entre la Geografía y la descripción es aceptada por los especialistas; sin embargo, el orden que debe seguirse en el método descriptivo ha sido un tema más polémico.

Ante la complejidad de la realidad, la descripción puede tener dos defectos:

- Descripciones realizadas de forma simple y rápida. En este caso, se produce una pérdida de elementos importantes.
- Descripciones complejas y profusas. Esto conlleva el aumento de la nomenclatura y de su falta de claridad.

El propio de la Blache (*ibíd.*, 65-66) explica que la causa de la variedad de estilos al realizar descripciones radica en la propia naturaleza diversa de lo que se ha de describir:

Describir, definir y clasificar, y luego deducir, son operaciones que lógicamente se relacionan entre sí. Sin embargo, los fenómenos naturales de orden geográfico no se someten con una facilidad siempre dócil a las categorías de la mente.

La descripción geográfica debe ser flexible y variada como su objeto mismo. Le resulta provechoso beber de la terminología popular. Estas denominaciones, por haber nacido al contacto directo con la naturaleza, aprehenden sobre lo vivo. Así, una expresión de un campesino, o un refrán, pueden proyectar luz sobre una relación, la periodicidad de un fenómeno, o una coincidencia; objetivos todos ellos que se piden directamente a la Geografía.

Y continúa el autor destacando la importancia del contacto directo con el medio (*ibíd.*, 66):

Por otra parte, el hecho de que en los libros o memorias geográficas adquieran los gráficos un lugar cada vez más importante, no se halla desprovisto de razón. Dibujo y fotografía participan en la descripción a título de elementos auxiliares. Las figuras esquemáticas son útiles como

medio para la exposición. Sin embargo, nada aventaja al dibujo como instrumento de análisis para estudiar más de cerca la realidad y, también, como medio para comprobar la exactitud de esas observaciones directas que pueden hoy realizarse con frecuencia en las excursiones geográficas. La costumbre de estas lecciones itinerantes es, entre nosotros, una de las conquistas pedagógicas más notables de los últimos años. La enseñanza al aire libre es más higiénica y eficaz que cualquier otra. Ella selecciona de antemano sus textos, es decir, aquellos paisajes donde se reúnen, en una perspectiva que resulte de más fácil interpretación, el conjunto de rasgos característicos que graban en la mente del geógrafo la idea de comarca.

El contacto directo con la realidad para poder describirla es un punto clave en una metodología activa de la enseñanza de la Geografía. Precisamente, en el siguiente apartado, se destaca el papel que adquiere en la descripción de paisajes.

5.3. Los estudios del paisaje en la Didáctica de la Geografía.

5.3.1. Justificación de los estudios del paisaje.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido y sigue siendo objeto de revisión, especialmente, desde la década de 1980, en la que los Movimientos de Renovación Pedagógica plantearon que la enseñanza de los contenidos geográficos se relacionara con las cuestiones del entorno social y ambiental del alumno (Asociación de Geógrafos Españoles, AGE, 2000). En este sentido, existe una opinión generalizada que defiende que los contenidos geográficos se deben enseñar en relación estrecha con los grandes problemas sociales. Se rechaza, además, dirigir a los alumnos hacia el aprendizaje de una "información objetiva, que no se relaciona con sus intereses ni expectativas" (Souto González, 2000: 4). De este modo, se aboga por propuestas didácticas que combinen las ideas de la Didáctica de la Geografía que se fundamentan en las aportaciones de las denominadas Geografía del Paisaje, Geografía de la Percepción y del Comportamiento, y Geografía Social o Radical, entre otras; junto con las ideas de la Psicología del aprendizaje, acerca del conocimiento de los esquemas previos de los alumnos y de la necesidad de partir de sus intereses.

Sin ánimo de entrar en esas discusiones, ya que, como se ha señalado en la Introducción de este capítulo, la tesis no pretende profundizar en temas específicos de la Didáctica de la Geografía, únicamente interesa saber qué contenidos son propios de la Geografía para saber en qué medida se relacionan con la descripción, y cómo han de ser tratados. Así, en lo que atañe a la Didáctica de la escritura, estos contenidos que

relacionan los hechos geográficos con la sociedad en la que se inscriben, afectan a prácticas discursivas en las que intervienen procesos de inferencia y de relación causa-efecto, que debe realizar el alumno, los cuales exigen una complejidad mayor que la que se realiza en el proceso descriptivo.

Souto González (2000: 9-10) defiende:

Entendemos que hoy la educación geográfica debe estar claramente comprometida con las expectativas sociales de los menos poderosos, de los que disponen de menos oportunidades de acceso a los bienes culturales. Sin duda, ya hace tiempo que la enseñanza de los hechos sociales han dejado de ser neutros y objetivos, pero ahora más que nunca debemos comprometernos con el análisis de la realidad subyacente. En ello se juega gran parte de la credibilidad y utilidad de la geografía ante los ojos y la mente de nuestros alumnos: enseñarles a criticar, a analizar las numerosas imágenes espaciales que se muestran en los informativos o que se acumulan en sus mentes.

Por tanto, se trata de unos estudios que analizan cómo los aspectos geográficos crean unos efectos en las sociedades y viceversa, es decir, la relación entre los elementos humanos y naturales que se concretan en un territorio; en lugar de limitarse al estudio de unos elementos físicos como si estuvieran expuestos en una maqueta de museo. Es un reto que supone el desarrollo de la capacidad analítica y crítica en los alumnos que ha de trabajarse teniendo en cuenta el lenguaje como instrumento para desarrollar ambas capacidades de razonamiento abstracto.

Entonces, ¿no se trata ahora, en Geografía, de enseñar procesos cognitivos más complejos que impliquen otro tipo de textos, como los expositivos o los argumentativos? ¿Se podría decir que están superados "los tiempos de la descripción", entendidos como los tiempos en los que aprender Geografía era aprender los listados de ríos con sus afluentes, de montañas con sus picos más altos, de cabos y golfos?

Efectivamente, el Informe de la AGE (2013: 9) se propone una enseñanza de la Geografía en Secundaria "que sea capaz de conseguir que el alumnado no solo describa sino que, sobre todo, explique y relacione los hechos espaciales, lo que es la verdadera esencia de la Geografía".

Por su parte, el Colegio de Geógrafos (2014: 8) insiste en la misma idea acerca de la revisión de los contenidos curriculares:

El currículum referido a la Geografía mantiene un perfil excesivamente enciclopédico y bastante alejado de la realidad geográfica actual con pocos contenidos prácticos y cuyos estándares de aprendizaje reproducen concepciones “tradicionales” vinculadas a la enumeración de accidentes geográficos, capitales del mundo y estadísticas demográficas. No hay referencias [...] al componente técnico de herramientas e instrumentos de análisis y prospección que la geografía tiene a la hora de analizar integralmente ámbitos territoriales (rurales, urbanos, turísticos, industriales, etc.), independientemente del espacio continental que trate.

En este sentido, como analiza el Informe de la AGE, en las editoriales de mayor número de ventas se continúa "la clásica fórmula de exponer sistemáticamente los factores geográficos fundamentales y su plasmación espacial en regiones" (AGE, 2000: 26).

Sin embargo, en esta tesis se defiende que la importancia de la descripción en Geografía no solo está vigente, sino que se hace más necesaria que nunca, precisamente, porque lo que se quiere es fomentar la capacidad crítica. Esta necesidad de trabajar la descripción en las aulas podría deberse, en parte, a la devaluación a la que se ha visto sometida, y, en parte a la errónea conceptualización que de esta se ha difundido. Hay que tener presente que cada vez que se plantean dificultades para formular un juicio o una valoración debido a la falta de comprensión, el origen puede encontrarse en algún fallo en la percepción del problema; por tanto, la suma de ambas incapacidades, lleva a la imposibilidad para elaborar razonamientos superiores. En este ámbito de la Geografía, como en otros tantos, se ha relacionado la descripción con el aprendizaje memorístico y sin sentido o sin funcionalidad. Pero, puede afirmarse, como se ha formulado en el subapartado 1.4.3.5, que la descripción es un proceso más complejo de lo que se piensa. La descripción no consiste en repetir ni en reproducir palabras aprendidas; la descripción exige diversas estrategias básicas como: identificar, relacionar, ordenar y concretar. Además, la descripción se puede hacer con mayor profundidad, implicando procesos más abstractos y, entonces, se desarrollan estrategias propiamente descriptivas como: relacionar, analizar, y la más compleja, sintetizar.

Otra idea para revalorizar la actividad descriptiva es la consideración de que resulta indispensable para llevar a cabo otros procesos cognitivos más complejos como la hipótesis o la creación. Mientras que se puede describir sin tener que profundizar mediante la explicación de un fenómeno, no se puede explicar un fenómeno sin describir; al igual que no se puede hacer una buena argumentación sin recurrir a la descripción.

Por tanto, la idea de la descripción en la Didáctica de la Geografía como repetitiva o memorística, nada tiene que ver con la idea que se defiende en esta tesis de descripción. Por supuesto que se está de acuerdo con que esos “tiempos de la descripción” se han acabado; sin embargo, se defienden unos nuevos tiempos en los que la descripción se presente de una forma nueva, como un paso inexcusable para la explicación y para la argumentación. Se trabaja por unos tiempos en los que describir sea importante para la Didáctica de la Geografía porque la descripción es la fuente del conocimiento y porque la descripción es el primer paso que capacita para plantear ideas críticas, ideas creativas, etc., acerca del objeto de estudio de la Geografía.

Por tanto, sí se propone que se ha de enseñar a comprender el entorno como una manera de descubrir las relaciones que se establecen entre el hombre y el medio, como dicen los expertos en Didáctica de la Geografía, este descubrimiento pasa por el trabajo de la descripción como una destreza que permite realizar procesos cognitivos más complejos.

La descripción, como un proceso complejo, tiene mucho que aportar al nuevo tratamiento del paisaje. La concepción del "paisaje" de una forma amplia y comprensiva integra elementos tanto naturales como humanos, por lo que se habla, por ejemplo, del paisaje de las ciudades. Esta idea amplia del paisaje es en la que se centran las actividades seleccionadas en la muestra para la experimentación de esta tesis. Por lo que, en el siguiente epígrafe, se presenta la teoría acerca de lo que se entiende por paisaje y su tratamiento en la Didáctica de la Geografía.

5.3.2. Los estudios del paisaje y la descripción.

El “paisaje” es definido en el *Convenio Europeo de Paisaje* como: “cualquier parte del territorio, tal y como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos” (Consejo de Europa, 2000: I, 1.a). El paisaje “como lo percibe” el sujeto requiere un primer acercamiento global que delimite a qué parte del territorio se refiere. Posteriormente, se procede a la recogida de datos de forma particular. Estas son las pautas generales aceptadas en la Didáctica del paisaje (Pena Vila, 1997). También forma parte de esta didáctica la preferencia por metodologías activas, en las que la observación directa del espacio geográfico adquiere un gran valor. Tal y como reseña Ortega Cantero (2010), el profesor de Geografía, Edouard Ardaillon, en su conferencia titulada «Los principios de

la geografía moderna», advirtió: “Con libros no se hace más que geografía mediocre; la que se hace con mapas es mejor; la muy buena sólo se hace sobre el terreno” (Ardaillon, 1901: 270). Ardaillon (1901: 281) urgía así a llevar a las aulas los principios de la geografía moderna de que eran deudores¹⁰⁵. El profesor concluía su discurso presentando cómo debería ser enseñada la Geografía en las aulas:

Es evidente, en efecto, que nada equivale a la vista y al estudio directo de los fenómenos sobre el terreno. El observador ejercitado puede captar allí las múltiples relaciones entre los factores físicos y el hombre que escapan a la descripción en el libro o a la representación en el mapa.

Esta idea de entrar en contacto directo con el paisaje y educar la mirada, no es nada nuevo, proviene de los tiempos de los fundadores de la Geografía moderna. En España, la Institución Libre de Enseñanza fue un claro exponente de cómo llevar al alumno al contacto directo con la naturaleza, esta cuestión que ha sido reproducida en el cine gracias a la cámara de José Luis Cuerda, con *La lengua de las mariposas*. Recientemente, las diversas actuaciones medioambientales y de conservación del patrimonio que se están llevando a cabo, desarrollan de forma paralela un interés por el paisaje cuyo valor trata de preservarse mediante actuaciones de todo tipo, incluidas las educativas.

5.3.3. La descripción del paisaje.

En cuanto a cómo ha de contemplarse el paisaje, el alpinista y geólogo suizo Horace Bénédict de Saussure decía así en introducción a la obra *Viajes a los Alpes*:

La única finalidad de la mayoría de los viajeros que se dicen naturalistas es recoger curiosidades; andan o más bien se arrastran, los ojos fijos en la tierra, recolectando aquí y allá trocitos, sin poner la mira en observaciones generales. Recuerdan a un anticuario que rascara la tierra en Roma, en medio del Panteón o del Coliseo, para buscar allí fragmentos de vidrio coloreado, sin echar un vistazo a la arquitectura de estos soberbios edificios. No es que recomiende descuidar las observaciones de detalle: las veo, por el contrario, como la única base de un conocimiento sólido; pero querría que al observar esos detalles no se perdieran de vista las grandes masas y los conjuntos, y que el conocimiento de los grandes objetos y de sus relaciones fuera siempre el fin que todos se propusieran al estudiar sus partes pequeñas.

¹⁰⁵ Si los padres de la Geografía moderna son Humbolt y Ritter; en todo el desarrollo de la ciencia moderna, Vidal de la Blache tendrá un papel indiscutible; es considerado como maestro de la ciencia geográfica francesa.

Pero, para observar esos conjuntos, no hay que contentarse con seguir los grandes caminos (...); hay que abandonar las carreteras construidas y trepar por las cimas elevadas desde las que el ojo pueda abarcar a la vez multitud de objetos. Estas excursiones son enojosas, lo confieso; hay que renunciar a los coches, incluso a los caballos, soportar grandes fatigas y exponerse en ocasiones a peligros bastante grandes. A menudo el naturalista, muy cerca de llegar a una cima que desea alcanzar vivamente, duda todavía si las fuerzas consumidas le bastarán para llegar allí, o si podrá franquear los precipicios que le impiden el acceso a ella; pero el aire vivo y fresco que respira hace correr por sus venas un bálsamo que lo restaura, y la esperanza del gran espectáculo del que va a disfrutar, y las verdades nuevas que serán frutos de éste, reavivan sus fuerzas y su valor. Llega: sus ojos deslumbrados y atraídos por todos los lados por igual no saben al principio dónde fijarse; poco a poco se acostumbra a esta gran luz; elige los objetos que deben ocuparle principalmente y determina el orden que debe seguir al observarlos, ¡pero qué expresiones podrían devolver las sensaciones y pintar las ideas de las que estos grandes espectáculos llenan el alma del filósofo! (Ortas, 1999: 119-220).

Este pasaje puede constituirse como una metáfora entre lo que supone la observación de datos, el oficio del naturalista, y la percepción del paisaje, la ocupación del sabio. Para obtener una mirada de naturalista, es preciso acercarse al terreno y alcanzar una gran cantidad de ejemplares. Mientras que, para conseguir la mirada de un conocedor del paisaje, es necesario, alejarse del terreno y, desde un punto de vista distinto, contemplar el paisaje como una unidad. Aunque podría parecer que la descripción requiera únicamente los ojos del naturalista, no es así, también se necesita la mirada del filósofo para alcanzar la globalidad. El enfoque para contemplación del paisaje que adopta la Geografía moderna, según Ortega Cantero (2010), enuncia cuatro claves:

- Estudio de las formas que se manifiestan en el relieve externo.
- Estudio del sentido u orden interno que le proporciona al paisaje un valor global.
- La experiencia visual, mejor cuanto más cercano se encuentre el objeto.
- Convergencia de las vías de conocimiento: científico y artístico o personal.

De esta manera, Ortega Cantero (2010) aboga por un estudio de paisaje que aúne el conocimiento científico con el subjetivo, proveniente de interpretaciones artísticas o personales. Este tipo de estudio llevará a lo que se concibe como paisajismo

geográfico¹⁰⁶. Siendo este el ideal del estudio de la Geografía moderna, una geografía que entra en contacto con el medio. En el ámbito didáctico, habrá que considerar que no siempre los estudiantes tendrán la posibilidad de hacer salidas de campo, por lo que, en estos casos, las descripciones deberán tener como fuente de observación las imágenes. La explotación didáctica de estas imágenes tratará de suplir la visión más directa (véase el subapartado 7.1.4.2.1).

En cuanto a los elementos que deben componer el análisis de un paisaje, son múltiples los autores que han realizado clasificaciones¹⁰⁷. Hernández-Pacheco, en su discurso de la sesión inaugural de curso del año 1934, manifestó que se interesaba por el estudio del paisaje científico, y lo definió de la siguiente manera: "la manifestación sintética de las condiciones y circunstancias geológicas y fisiográficas, que concurren en un país" (Hernández-Pacheco, 1934: 10). Y distingue los elementos del paisaje en tres grupos:

1º Componentes fundamentales (los que pueden constituir el paisaje por sí solo):

a) roquedos

b) vegetación¹⁰⁸

2º Componentes complementarios (los que contribuyen con los fundamentales a constituir el paisaje –aunque no sean necesarios– proporcionándole carácter, incluso una mayor belleza):

a) nubosidad y luminosidad

b) agua (mar, lagos, aguas corrientes y aguas sólidas)

3º Componentes accesorios (los que constituyen accidentes del paisaje distintos de los anteriores):

a) animales silvestres y ganados

b) ser humano

c) cultivos

d) construcciones

En cuanto a los modelos de análisis de paisaje, se exponen en la propuesta didáctica, en concreto, en la secuencia didáctica de la "ficha paisajística".

¹⁰⁶ Este concepto supera los requerimientos del presente trabajo para una enseñanza en la escuela, a pesar de que la idea haya servido de criterio para seleccionar las actividades de los libros de texto, así como para el diseño de las secuencias didácticas de la propuesta de mejora.

¹⁰⁷ Se pueden consultar las clasificaciones de Gómez Mendoza (1999), o Crespo Castellanos (2010).

¹⁰⁸ Justifica el hecho de considerar que la vegetación no puede sustentarse por sí solo en que en un paisaje de este tipo el suelo está completamente cubierto y no se puede ver por la gran masa vegetal que lo cubre, por lo que es como si no existiese al constituir un paisaje.

5.4. Didáctica de la Geografía y currículo.

En este apartado se pretende revisar la presencia de los objetivos del currículo oficial de Geografía en Secundaria, de manera que pueda servir para la experimentación de la tesis. Además, se pretende formular su correspondencia con las estrategias descriptivas, para ver qué se solicita a los alumnos, y de esta manera, obtener una muestra precisa de lo que se espera que desarrollen los alumnos en los niveles de 1º y de 3º de la ESO.

El objetivo general marcado para la Geografía en el RD 23/2007 se corresponde con el número cuatro para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (CCSSGH). Consiste en “identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas”.

Asimismo, el objetivo octavo aporta una información procedimental, ya que promueve el desarrollo de la capacidad para obtener y utilizar diversos tipos de información, entre ellos la información cartográfica.

En la Tabla 5.1, se pueden observar los objetivos formulados en el currículo con las estrategias descriptivas que les corresponden. Efectivamente, se puede comprobar la relación que existe entre los objetivos o las capacidades que se pretende desarrollar en los alumnos y las estrategias que necesitan para poder ejecutarlos. Las estrategias descriptivas requeridas en el currículo de Geografía son: localizar hechos, situar espacios, elaborar información y obtener información.

La conveniencia o no de estos objetivos para 1º de ESO es un tema controvertido en el ámbito de la Didáctica de la Geografía. Los especialistas denuncian la complejidad de ciertos conceptos que se solicita a los alumnos. En la presente investigación se trabaja el tema de la abstracción en las actividades de los libros de texto de Geografía. Para su clasificación se ha seguido la categorización de Sandoya (2003), quien establece una diferencia de conceptos abstractos y concretos, en base al grado de perceptibilidad que posean. Además, también se ha tenido en cuenta la referencia a esta dificultad de los conceptos en Geografía que analiza Álvarez Orellana (2003). Este tema de la abstracción es una de las categorías de la investigación y se trata a la vista de los resultados obtenidos de los libros de texto (véase subapartado 6.4.2.2).

Tabla 5.1. Objetivos de currículo y estrategias relacionadas con la descripción en Geografía.

OBJETIVOS Relación ámbito descripción	ESTRATEGIAS
A. Identificar y <u>localizar hechos</u> geográficos tanto físicos como humanos, dedicando una especial atención a las localizaciones en el espacio europeo y español. (Objetivo 1º de Geografía).	Localizar hechos
B. Conocer e interpretar el propio entorno, <u>situándolo</u> dentro de <u>espacios</u> geográficos más amplios. (Objetivo 4º de Geografía).	Situar espacios
C. Leer, interpretar y sintetizar <u>información obtenida</u> a partir de textos escritos, mapas topográficos, mapas temáticos, planos, gráficos y fotografías de contenidos geográficos. (Objetivo 5º de Geografía).	Elaborar información
D. Obtener, seleccionar, relacionar y archivar información procedente de fuentes diversas de manera crítica y comunicarla de forma organizada e inteligible, <u>utilizando</u> diversas <u>técnicas</u> como resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, informes, murales, etc. (Objetivo 3º de Geografía e Historia).	Obtener información
E. <u>Adquirir</u> un <u>vocabulario</u> específico y propio de la materia, utilizándolo con precisión y rigor. (Objetivo 5º de Geografía e Historia).	Adquirir vocabulario

5.5. Conclusiones.

En la revisión teórica realizada en los apartados 5.2 y 5.3 se ha confirmado el objetivo del presente capítulo consiste en mostrar la relación entre la Geografía y la descripción. No solo se ha ratificado por el carácter descriptivo que tiene la Geografía desde su origen, sino por la necesidad de la actividad descriptiva que se requiere para los estudios recientes de la Geografía, encaminados a la comprensión y la valoración del paisaje, entre otros, para lo cual necesitan de la actividad descriptiva.

Asimismo, la relación entre la descripción de textos y la Geografía se puede apreciar en los objetivos de la materia, los cuales se corresponden con las estrategias descriptivas.

Con este capítulo se cierra el bloque teórico de la tesis y se comienza la segunda parte dedicada a la investigación, en la que los ámbitos de la Didáctica de la descripción y de la Didáctica de la Geografía tienen un peso especial. Posteriormente, en la tercera parte, se concluye con una propuesta que relaciona la descripción con la Geografía, mediante el planteamiento de una Didáctica de la descripción en Geografía.

PARTE II. INVESTIGACIÓN

Capítulo 6. Metodología de investigación

6.1. Introducción.

El presente capítulo desglosa cada uno de los componentes de la investigación: metodología, objetivos, hipótesis, corpus, procedimientos e instrumentos. Una vez que se tiene la idea clara de qué y para qué se ha realizado, se empieza el análisis de todos los datos y comienzan las comparaciones e interrelaciones. Se trata de aportar los datos más relevantes que puedan contribuir a la formulación de las mejoras para el tratamiento de la escritura descriptiva.

6.2. Metodología de la investigación.

La elección del método de investigación se ha realizado teniendo en cuenta la finalidad de este trabajo: formular una propuesta de mejora para el tratamiento de la descripción en Geografía. Esto supone, en primer lugar, antes de llevarla a cabo en los libros de texto o en el aula, demostrar la relación que existe entre las dos disciplinas concurrentes, así como la conveniencia de este planteamiento. Por tanto, la formulación de una propuesta de mejora implica una acción directa posterior en la práctica, para completar el ciclo de la investigación comprobando la conveniencia de la propuesta; por este motivo la metodología elegida es la Investigación-acción (I-A). Sin embargo, no se han desarrollado las fases de acción en el aula, únicamente se han realizado las fases teóricas previas, de estudio y de análisis de documentos y de concepciones. La investigación se fundamenta en dos tipos de técnicas utilizadas por la I-A: el análisis de contenidos y la triangulación de datos. A continuación, se exponen los fundamentos que se han seguido en la investigación, a nivel teórico, para cada una de las técnicas. Posteriormente, en el apartado 6.3.4, se explica cómo se han llevado a cabo estas técnicas durante la investigación.

En primer lugar, puesto que la investigación principal consiste en analizar "la descripción" en los libros de texto de Geografía, la técnica elegida consiste en el análisis de documentos. Esta técnica se ha empleado para obtener toda la información relativa a "la descripción" proveniente de los libros de texto. Se trata de descubrir si existen y cuáles son las ideas implícitas sobre el tratamiento de "la descripción" que estos libros contienen. Se sigue un enfoque cuantitativo, que permite obtener cifras relacionadas con las categorías que se formulan como objeto de investigación. El enfoque cuantitativo predominante, no excluye que se use el enfoque cualitativo, por lo que ambos enfoques

se pueden utilizar a la vez en una investigación (Bisquerra, 2004), como sucede en la presente tesis. La revisión de la presencia y del tratamiento de "la descripción" en los libros de texto de Geografía puede dar claves para mejorarlos. Es un método que está siendo muy utilizado en el campo de la investigación del *currículum* para detectar, entre otros aspectos, la interrelación entre las distintas materias (McKernan, 1996).

Por otro lado, la investigación se ha completado con la consulta a profesores y a alumnos que utilizan tales libros de texto. En este caso, la técnica empleada consiste en la triangulación de datos, considerada como una técnica de la I-A, así como de otros tipos de metodologías. Sin embargo, resulta especialmente significativa para la I-A, ya que se obtienen datos de los tres vértices del triángulo de investigación: profesores, alumnos e investigadores; de manera que los profesores y los alumnos puedan evaluar los propios contenidos que deben impartirse y recibirse, al igual que el investigador los evalúa, desde el análisis de los documentos que se utilizan, en este caso. Se ha empleado la consulta mediante la encuesta, permitiendo comparar y contrastar los resultados obtenidos en el cuestionario del libro de texto con lo que expresan los profesores y los alumnos. En palabras de Elliot (2000: 149), la triangulación de datos se justifica porque "cada vértice del triángulo se sitúa en una posición epistemológica singular con respecto al acceso a los datos relevantes sobre una determinada situación de enseñanza". Y continúa explicando qué tiene de único, desde una perspectiva epistemológica, cada uno de los vértices:

La persona ubicada en la mejor posición para tener acceso a las intenciones y objetivos de la situación, vía introspección, es el profesor. Los alumnos ocupan la mejor posición para explicar cómo las acciones del profesor influyen sobre su propio modo de responder a la situación. El observador participante se encuentra en la mejor posición para recoger datos sobre las características de la interacción entre el profesor y los alumnos. (Elliot, 2000: 149).

Por último, Stenhouse (2003) opina que el proceso de investigación es inherente a la enseñanza. Defiende que la investigación se ha de llevar a cabo de forma sistemática y contrastada, en colaboración con toda la comunidad educativa (profesores, especialistas, administradores e investigadores). Para Stenhouse la fecundidad de la investigación educativa no es tanto formular leyes como comprobarlas puntualmente en situaciones particulares. De ahí, que se haya pretendido contrastar los resultados de la

investigación de los documentos con la opinión de los profesores y de los alumnos, para que no fuera una propuesta exclusivamente teórica.

6.3. Diseño de la investigación

6.3.1. Objetivos de la investigación.

El objetivo último de la investigación consiste en demostrar la importancia que existe entre la descripción escrita y las actividades de Geografía de 1º y de 3º de ESO, conforme prescribe el currículo oficial¹⁰⁹, con el fin de justificar la importancia de una propuesta sobre la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en dicha materia no lingüística.

La investigación abarca aspectos referidos a la descripción en relación con las cinco disciplinas que se han tratado en el primera parte de la tesis: la Psicología, la Lingüística, la Didáctica de la escritura, la Didáctica de la descripción y la Didáctica de la Geografía. Entre todos ellos, los dos últimos ámbitos se analizan de forma especial, ya que, como se ha explicitado anteriormente, se pretende analizar los elementos que se cruzan en la Didáctica de la descripción y la Didáctica de la Geografía.

A continuación, se presenta cada uno de los objetivos parciales referidos a los distintos ámbitos de investigación:

1. Detectar cuáles son los principios metodológicos que guían la formulación de las actividades descriptivas en los libros de texto de Geografía.
2. Descubrir cuál es la concepción de la capacidad de abstracción del adolescente que subyace en el planteamiento de las actividades, para contrastarla con el grado de abstracción requerido en las fases del acto de describir.
3. Averiguar cuál es la presencia del texto descriptivo en las actividades de los libros de texto de Geografía, en relación con el resto de tipos de textos.
4. Examinar qué presencia y qué tratamiento tiene la escritura y, en concreto, la descripción, en los libros de textos de un ámbito no lingüístico, la Geografía.
5. Encontrar si hay instrumentos para favorecer el paso del análisis a la síntesis, y facilitar así el ejercicio de la descripción.
6. Contribuir a la mejora de la descripción de textos escritos en Geografía.

¹⁰⁹ Se puede consultar el apartado 5.4 de la presente tesis.

Para obtener una visión más detallada de cada uno de los objetivos, a continuación se presentan las preguntas que movieron a la formulación de esta investigación. Posteriormente, al explicar los instrumentos de la investigación (véase 6.3.5), se presentan las veinte categorías que se pretenden analizar, una vez obtenidos los resultados de la investigación.

6.3.2. Preguntas e hipótesis de la investigación.

En primer lugar, se van a referir las preguntas que orientan la investigación. Posteriormente, se presentan las hipótesis desde las que ha partido la investigación.

El origen del problema que se plantea como objeto de estudio, nace del interés por descubrir algunas cuestiones que la investigadora de la presente tesis ha observado en su práctica docente. En la labor educativa se observa cómo los alumnos, conforme avanzan de curso en la etapa de Secundaria, empeoran en la producción de sus textos descriptivos, mientras que los profesores de Lengua Castellana y Literatura (LCL), respondiendo al currículo oficial, centran su enseñanza en la explicación de los textos expositivos y argumentativos. Al mismo tiempo, se escucha cómo los profesores de otras asignaturas manifiestan su preocupación por las dificultades que presentan los alumnos en la expresión escrita, en concreto, cuando se les pide que escriban en los exámenes. En el área de Geografía, en concreto, los profesores expresan las dificultades que tienen los alumnos para describir por la falta de conocimiento del vocabulario específico. Asimismo, se percibe la necesidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los textos descriptivos como herramienta de aprendizaje, pues muchas veces los alumnos no son capaces de aprender conceptos nuevos porque no disponen del instrumento que les facilita la comprensión de tales conceptos.

Por todo ello, empezaron a surgir preguntas relacionadas con el tema de la investigación: ¿qué se ha hecho hasta ahora en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de la descripción? ¿Desde qué perspectivas se ha estudiado? ¿Se han aplicado los modelos de escritura al texto descriptivo? ¿Se reflejan los modelos de escritura de textos descriptivos, si los hubiere, en el currículo oficial, en otras asignaturas? ¿En qué medida tales modelos han sido aplicados a los libros de texto? ¿Hasta qué punto han sido empleados en el aula por el profesor? ¿Qué aportaría la mejora del tratamiento de la descripción a la construcción del conocimiento del área de Geografía? ¿Qué instrumentos se emplean para describir en Geografía? ¿Cómo podrían

explotarse más didácticamente? ¿Cómo podrían tenderse puentes entre las didácticas de la Geografía y de la escritura descriptiva?

Aparentemente, el texto descriptivo no posee ninguna complejidad, pero cuando comienza a estudiarse a fondo, despierta un atractivo que consiste, en primer lugar, en ser un texto que puede considerarse como un recurso cognitivo esencial. Su capacidad de mejorar la competencia para reconocer (el saber ya conocido) o para aprender (un saber nuevo), hace que sea un instrumento básico para la formación del alumno. En este sentido, las preguntas sobre los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento al describir, han sido uno de los objetos principales de estudio de la presente tesis. Y de ahí, nacen toda una serie de preguntas acerca del proceso de la descripción: ¿en qué fase se sitúa la mente del estudiante cuando realiza el ejercicio de concreción en la edad en la que se desarrollan las facultades relacionadas con la abstracción? ¿Cómo realizará ese paso de lo general a lo concreto? ¿Cómo mejorar ese movimiento que tiene que hacer el estudiante cuando se está desarrollando su capacidad de abstracción?

Al mismo tiempo, el estudio de este tipo de texto es de sumo interés ya que trata de poner carteles al mundo conocido o por conocer. En el texto descriptivo, la palabra adquiere un papel dominante, es decir, la palabra tiene el poder de nombrar y renombrar la realidad a su antojo. En este sentido, se pretenden estudiar cuáles son los factores lingüísticos que contribuyen a mejorar la elaboración de los textos descriptivos y qué rasgos pueden afectar a la escritura de los géneros discursivos propios del ámbito geográfico.

Todas estas curiosidades han sido el punto de partida para el estudio del texto descriptivo en una asignatura no lingüística, siendo la pregunta más difícil de contestar la que se formula a continuación, en último lugar: cómo unificar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de la descripción en la materia no lingüística de Geografía.

A continuación se desarrollan las hipótesis iniciales de la investigación. En primer lugar, en el bloque teórico, se partió de concepciones que, a lo largo de la investigación se han podido ir comprobando cómo no eran afirmaciones tan evidentes. Las afirmaciones formuladas como hipótesis de las que se partía pertenecen al ámbito de la Psicología, de la Lingüística, de la Didáctica de la escritura, de la Didáctica de la descripción y de la Didáctica de la Geografía:

– En lo psicológico, se pensaba que el recorrido de las facultades perceptivas era el siguiente: se percibe de forma global y se pasa a la captación de los datos concretos mediante la observación analítica de cada una de las partes de lo que se va a describir. Además, se creía que los contenidos de la descripción serían concretos.

– En lo lingüístico, se pensaba que el texto más empleado en Geografía sería el expositivo. El análisis se ha realizado en varias etapas (véase el apartado 6.3.4), por lo que, en los resultados de los primeros cuestionarios para los libros, se valoró que el tipo de texto que resultaría predominante en las actividades sería el expositivo.

– En la Didáctica de la escritura, se pensaba que no se encontraría ningún tipo de ayuda o de herramienta lingüística en los libros de texto.

– En la Didáctica de la descripción se esperaba encontrar algún modelo de descripción en los libros de texto de Geografía, ya que la tradición de la descripción en Geografía viene de los tiempos de su fundación.

– En la Didáctica de la Geografía, se partía de que el uso de la imagen sería escaso en los libros de texto, pues no podría ofrecerse todo aquello que tuviera que ser descrito por el alumno.

6.3.3. Corpus de la investigación.

6.3.3.1. Presentación de corpus de la investigación.

La investigación se ha realizado sobre un total de 2416 actividades seleccionadas de las cinco editoriales más utilizadas en los centros públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid; de las cuales, 1238 actividades se han analizado con mayor exhaustividad por estar más directamente relacionadas con la descripción escrita.

Asimismo, la investigación realizada en los libros de texto se ha completado con lo que declaran los profesores y los alumnos acerca de la Didáctica de la descripción en Geografía, especialmente, sobre lo que perciben en los libros de texto que utilizan. Para obtener esta triangulación de los datos, se les ha pedido que completen un cuestionario sobre tratamiento de la descripción en Geografía para profesores y para alumnos de cinco centros madrileños en los que se emplea cada una de las editoriales seleccionadas. La muestra total que conforma el corpus de la investigación se observa en la siguiente Tabla 6.1:

Tabla 6.1. Corpus de la investigación.

Cursos	Grupos	Editoriales	Alumnos	Profesores	Centros	Actividades
1º	5	5	130	5	5	1836
3º	5	5	122	7	5	580
Totales	10	5	252	12	5	2416

A continuación, se desarrollan más datos específicos sobre cada una de las muestras obtenidas. En primer lugar, se hace referencia a cómo se han seleccionado las editoriales. Posteriormente, en el subapartado 6.3.3.3, se refieren los criterios de selección aplicados a las actividades de tales editoriales. Finalmente, se concluye con la descripción genérica de los profesores y de los alumnos que han colaborado.

6.3.3.2. Editoriales seleccionadas.

La selección de las cinco editoriales de los libros de texto de Geografía que más se utilizan en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid ha sido una ardua tarea.

En primer lugar, se realizaron consultas en las direcciones electrónicas de los siguientes organismos: del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en concreto, en el Observatorio de la Lectura y el Libro; de la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de enseñanza (ANELE), consultado en la Sección de "Informes"; de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), en la sección "El sector editorial español"; de la Asociación de Editores de Madrid (AEM), en sus "Informes"; del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), en la Base de datos ISOC; del Instituto Nacional de Estadística (INE), en la Base de datos de "Sociedad (Educación)"; de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), en la sección de "Informes"; y, por último, del Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES), en la sección "Base de datos". En todas ellas se obtuvieron datos tangencialmente relacionados con la publicación de los libros de texto de Geografía, como, por ejemplo: el número de ventas de los libros de texto en general; o bien, el número de ventas de los libros de la materia de Ciencias Sociales (CCSS), sin especificar los datos que se refieren a los libros de texto. Por lo que en ningún lugar se

encontró el dato concreto del número de ventas las editoriales de los libros de texto de CCSS.

En segundo lugar, se escribieron correos y se consultó por vía telefónica a las tres primeras instituciones: MECD, ANELE y FGEE, preguntando por el dato del *ranking* de las editoriales de CCSS de Secundaria más vendidas, y solo se obtuvo información de la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas, perteneciente al MECD. Se recibieron datos del informe *Panorámica de la edición española de libros 2012*, en el que aparecen las 25 mayores empresas editoras de 2012 y de 2013, pero sin obtener aún el dato de las editoriales más vendidas en CCSS. Asimismo, durante la investigación, se consultaron varios informes: el informe llamado *La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria* (AGE, 2000); el informe sobre *El sector del libro en España 2011-2013* (Observatorio de la Lectura y el Libro, MECD, 2013); los informes completos sobre la *Panorámica de la edición española de libros 2011, 2012* (Observatorio de la Lectura y el Libro, MECD, 2012, 2013); los informes sobre el *Comercio interior del libro en España* (AEM, 2012, 2013); el informe sobre la *Evolución de los precios de los libros de texto* (ANELE, 2013). También se consultaron varios números del *Boletín del Observatorio de la lectura y el libro (BOLL)*. En ninguno de estos documentos se encontró el dato buscado. Solo en las "Aportaciones al informe sobre la geografía en los libros de texto: debate", en la carta de respuesta de Xosé Manuel Souto González (2001), su autor enfatiza la calidad de la selección de editoriales realizada en el informe *La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria* (AGE, 2000), ya que subraya: "sobre todo considerando que las estadísticas de las editoriales no editan «las cifras de ventas por materias o áreas de conocimiento»".

En tercer lugar, se consultó a una empresa privada cuya función es ser proveedor de datos de la industria del libro. La respuesta también fue negativa, ya que especificaron que el control del número de ventas lo poseen las editoriales.

En cuarto lugar, se preguntó editorial por editorial, y aunque no se obtuvo respuesta de todas, dos de ellas contestaron que el dato no tendría valor pues cada editorial mide sus *rankings* de venta ateniéndose a parámetros diferentes.

Tras no haber conseguido el dato buscado en ninguna de las instituciones, ni en ninguna de las fuentes consultadas, ni en las propias editoriales, se procedió a la consulta en todos los centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid. Primero, mediante correo electrónico, y tras el escaso número de respuestas –21 correos–, se

procedió a la consulta en las páginas electrónicas de cada centro. A continuación, se describen la consulta y los datos obtenidos.

La fuente para la recogida de datos es el buscador del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), en concreto, el Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD). La búsqueda contempla los parámetros que se muestran en la Tabla 6.2, para asegurar la obtención de la cantidad total de centros en los que se imparte Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid.

Tabla 6.2. Parámetros para la consulta de centros.

BÚSQUEDA REALIZADA
Comunidad autónoma: COMUNIDAD DE MADRID
Naturaleza: centro público / privado concertado / privado no concertado
Tipo de Centro: Todos
Subdivisión: Todos
Localidad: Todos
Nivel: Educación Secundaria Obligatoria
Familia: Todos
Enseñanza: Educación Secundaria Obligatoria

En cuanto a los datos obtenidos, en la Tabla 6.3, se muestra el total de 811 centros en la Comunidad de Madrid.

Tabla 6.3. Selección de centros.

DATOS OBTENIDOS
Centros públicos: 318
Centros privados concertados 395
Centros privados no concertados: 98
Total centros: 811
FECHA DE LA CONSULTA: 05-2015

En los siguientes epígrafes se muestran los resultados acerca de las editoriales. Los datos se han obtenido, principalmente, de la consulta realizada en los sitios web de cada uno de los centros.

6.3.3.2.1. Editoriales en 1º de Educación Secundaria Obligatoria.

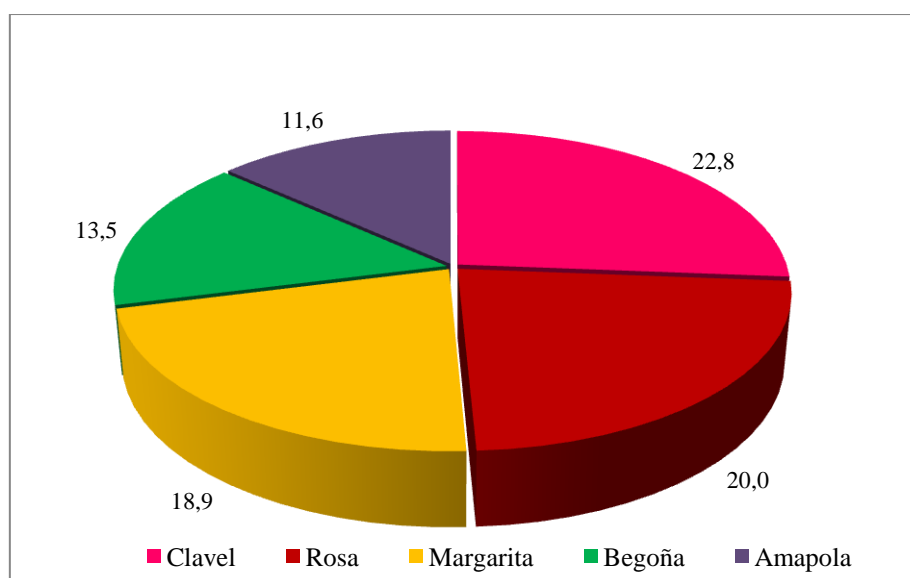
Los resultados obtenidos acerca de las editoriales que se usan en los centros educativos de la Comunidad de Madrid en 1º de ESO se muestran en la Tabla 6.4, así como en el Gráfico 6.1.

Tabla 6.4. Cifras de los libros de texto de Geografía utilizados en 1º de ESO de la Comunidad de Madrid.

EDITORIALES	Concertados	Públicos	Privados	Total	% Total
1 Clavel	42	54	10	106	13,07
2 Rosa	52	39	2	93	11,47
3 Margarita	67	12	9	88	10,85
4 Begoña	23	35	5	63	7,77
5 Amapola	26	24	4	54	6,66
6 Editorial 6	22	2	2	26	3,21
7 Editorial 7	17	1		18	2,22
8 Editorial 8		5		5	0,62
9 Editorial 9		4		4	0,49
10 Editorial 10	1		1	2	0,25
11 Editorial 11	2			2	0,25
12 Editorial 12		1		1	0,12
13 Editorial 13		1		1	0,12
14 Editorial 14			1	1	0,12
15 Editorial 15	1			1	0,12
16 Editorial 16				0	0,00
17 Editorial 17				0	0,00
18 Editorial 18				0	0,00
19 Editorial 19				0	0,00
20 Sin decidir / Sin datos	142	140	64	346	42,66
EDITORIAL	253	178	34	465	57,34
SIN DATOS	142	140	64	346	42,66
TOTAL	395	318	98	811	
	48,71	39,21	12,08		

En la columna “%Total”, aparecen los porcentajes calculados sobre el total de los centros analizados, incluyendo los centros que todavía no han decidido los libros¹¹⁰ o no los han publicado. En la columna “Total”, aparecen los porcentajes calculados sobre el total de los centros que ya han decidido y han publicado los libros que van a utilizar, es decir, el total de centros cuyas editoriales se han podido consultar. Las editoriales se han ordenado según esta última columna. Se incluyen todas las editoriales que se han elegido en todos los cursos de Educación Secundaria. En las cuatro últimas filas se calculan los centros de los que se han obtenido los datos (57,34%) y los centros de los que no se han podido obtener (42,66%). El cálculo estadístico sobre la proporción obtenida es de un 86,88%, con una variación de 83,8% a 89,8%. La muestra se ha calculado con un 95% de confianza. Por tanto, las editoriales más utilizadas en la Comunidad de Madrid para 1º de ESO, con una posibilidad de error del 5% se acredita que son: Clavel, Rosa, Margarita, Begoña y Amapola¹¹¹. Ya que, a partir de la sexta editorial, se considera que hay una diferencia significativa respecto a la quinta. Por lo que, el resto de editoriales no forman parte de la muestra seleccionada.

Gráfico 6.1. Editoriales mayoritarias de Geografía en 1º de ESO de la Comunidad de Madrid (%). Elab. propia.



¹¹⁰ Muchos de los centros señalan en el sitio web consultado que no se han decidido por la implantación de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* en los cursos de 1º y 3º.

¹¹¹ En todas ellas se utilizan claves identificadoras (nombres de flores) por razones de respeto a la identidad comercial, con lo que se preserva el derecho a la confidencialidad de los datos.

6.3.3.2.2. Editoriales en 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

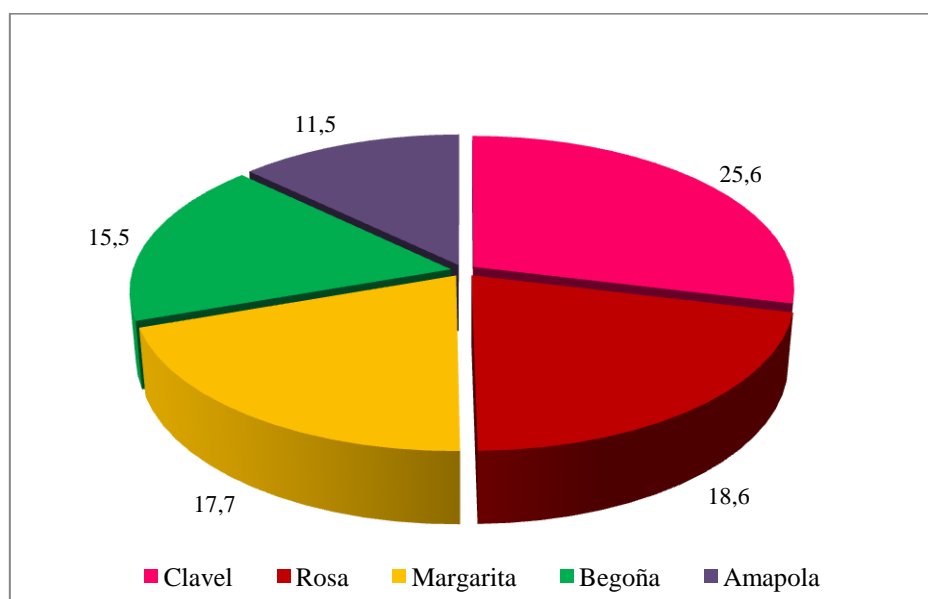
Los resultados obtenidos de las editoriales que se usan en los centros educativos de Madrid en 3º de la ESO se muestran en la Tabla 6.5 y en el Gráfico 6.2.

De nuevo, en la columna “%Total”, aparecen los porcentajes calculados sobre el total de los centros consultados, mientras que en la columna “Total” aparecen los datos solo de los centros de las editoriales resultantes. En las cuatro últimas filas se calculan los centros de los que se han obtenido los datos (63,50%) y los centros de los que no se han podido obtener (36,50%). Esta vez, el intervalo de confianza es del 86,2% a 91,6% sobre la proporción obtenida de un 88,93%. Por tanto, las editoriales más utilizadas en la Comunidad de Madrid para 3º de ESO, con una posibilidad de error de un 5%, son: Clavel, Rosa, Margarita, Begoña y Amapola, al igual que sucede para el primer curso.

Tabla 6.5. Cifras de los libros de texto de Geografía utilizados en 3º de ESO de la Comunidad de Madrid.

EDITORIALES	Concertados	Públicos	Privados	Total	% Total
1 Clavel	43	82	7	132	16,28
2 Rosa	53	40	3	96	11,84
3 Margarita	69	14	8	91	11,22
4 Begoña	19	54	7	80	9,86
5 Amapola	25	30	4	59	7,27
6 Editorial 6	23	2	3	28	3,45
7 Editorial 7	17	4		21	2,59
8 Editorial 8		3		3	0,37
9 Editorial 9	2			2	0,25
10 Editorial 10		1		1	0,12
11 Editorial 11	1			1	0,12
12 Editorial 12			1	1	0,12
13 Editorial 13					
14 Editorial 14					
15 Editorial 15					
16 Editorial 16					
17 Editorial 17					
18 Editorial 18					
19 Editorial 19					
20 Sin decidir / Sin datos	143	88	65	296	36,50
EDITORIAL	252	230	33	515	63,50
SIN DATOS	143	88	65	296	36,50
TOTAL	395	318	98	811	
	48,71	39,21	12,08		

Gráfico 6.2. Editoriales mayoritarias de Geografía en 3º de ESO de la Comunidad de Madrid (%). Elab. propia.



6.3.3.3. Actividades analizadas.

En cuanto a la selección de las actividades de cada uno de los cinco libros de texto, en primer lugar se ha trabajado con una muestra total de 2416 actividades (véase la Tabla 6.6). A esta muestra de actividades, se le ha aplicado un criterio de selección para delimitar adecuadamente la investigación. El criterio consiste en analizar solo las actividades que poseen una relación más directa con la observación y la descripción, en concreto, las actividades relacionadas con la descripción del paisaje y con su instrumento de representación: la cartografía. El resto de contenidos trabajados en las actividades son de carácter más teórico, por ejemplo, los relacionados con la geografía física; o más argumentativos, en concreto, los que tratan sobre el medio ambiente y la ordenación territorial; por lo que la muestra se centra en la parte del temario correspondiente a las Ciencias del paisaje (consúltase el apartado 5.3.2). El análisis del tratamiento de la descripción con la aplicación de este criterio resulta más significativo, pues son actividades especialmente dirigidas a la descripción del paisaje. La muestra resultante ha sido la que se observa en la Tabla 6.7, reduciéndose a prácticamente la mitad de actividades, con un resultado de 1238 actividades.

Si la muestra de las 1238 actividades más directamente relacionadas con la descripción se ha realizado con un cuestionario de tipo cuantitativo (véase 6.3.5.1), la

muestra del total de las 2416 actividades se han revisado mediante una guía de observación de carácter cualitativo (véase 6.3.5.2).

Tabla 6.6. Muestra de actividades para el análisis cualitativo.

	Margarita	Clavel	Amapola	Begoña	Rosa	TOTAL
1º ESO	596	489	270	247	234	1836
3º ESO	114	199	101	102	64	580
Total	710	688	371	349	298	2416

Tabla 6.7. Muestra de actividades para el análisis cuantitativo.

	Margarita	Clavel	Amapola	Begoña	Rosa	TOTAL
1º ESO	289	203	150	156	107	905
3º ESO	66	122	66	60	19	333
Total	355	325	216	216	126	1238

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las tres primeras preguntas clasificatorias del cuestionario, con la finalidad de conocer con mayor profundidad las características de la muestra que se está manejando. Estas preguntas iniciales clasifican las actividades según la unidad a la que pertenecen, según el curso en que se insertan y según la editorial en la que se encuentran.

A. ¿A qué unidad pertenece la actividad?

Esta pregunta ordena las actividades según el libro de texto al que pertenecen. Se obtiene que el 23,8% está incluido en las unidades número dos de sus respectivos libros, y que el 23,5% se desarrolla en las unidades número seis. Les siguen las actividades que pertenecen a las unidades número cinco, con un 15,3%; las que se insertan en las unidades número uno, con un 15,2%; y en las unidades número siete, con un 12%. Finalmente, las unidades número cuatro contienen un 4,9% de las actividades; las unidades número tres, un 4,5%; y las unidades número 8, un 0,7%. Estos datos se observan en el Gráfico 6.3 y en la Tabla 6.8, en la que, además, se puede comprobar el número concreto de actividades que se enmarca en cada unidad.

Gráfico 6.3. Unidades didácticas de las actividades (%). Elab. propia.

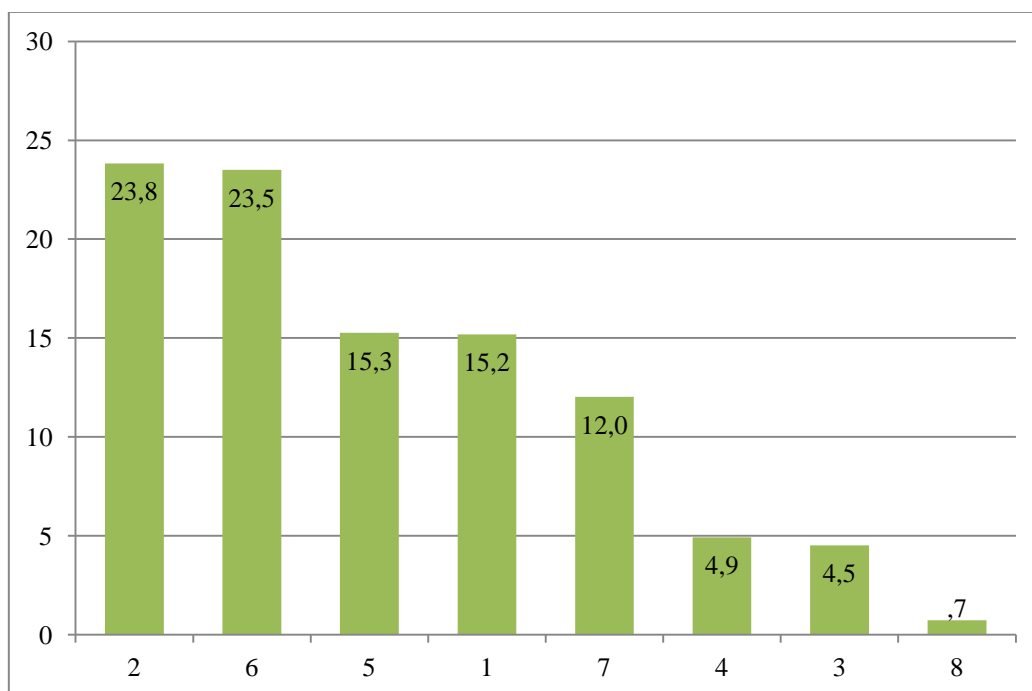


Tabla 6.8. Unidades didácticas de las actividades.

Unidad didáctica	Frecuencia	Porcentaje válido
2	295	23,8
6	291	23,5
5	189	15,3
1	188	15,2
7	149	12,0
4	61	4,9
3	56	4,5
8	9	,7
Total	1238	100,0

El motivo de esta variación tan alta de las unidades 2 y 6 es simple. Los libros de 3º, normalmente, solo tienen dos unidades referidas a las Ciencias del paisaje, de ahí que una gran cantidad de actividades se aglutinen en las unidades 1 y 2. El segundo motivo de concentración de actividades, en las unidades 5 y 6, proviene de que estas unidades finales en los libros de texto del primer curso se dedican especialmente al

desarrollo de contenidos relacionados con las Ciencias del paisaje. De ahí se deriva la escasa importancia de las unidades 3 y 4, las cuales suelen estar referidas a aspectos concretos de la Geografía física, como el relieve o la hidrografía. La cantidad mínima de actividades pertenecientes a la unidad 8 se debe a que solo una editorial distribuye sus contenidos hasta este número de unidad.

B. ¿A qué curso pertenece la actividad?

La pregunta actual permite conocer cuantas actividades pertenecen a 1º y cuántas a 3º de ESO. Los resultados visualizados en el Gráfico 6.4 y en la Tabla 6.9 muestran la mayor presencia de actividades descriptivas de paisaje en 1º de ESO que en 3º. El 73,1% de las actividades se distribuyen en los libros de 1º de ESO, mientras que solo un 26, 9%, aproximadamente un tercio del total, se reparten en el tercer curso.

Gráfico 6.4. Curso de las actividades (%). Elab. propia.

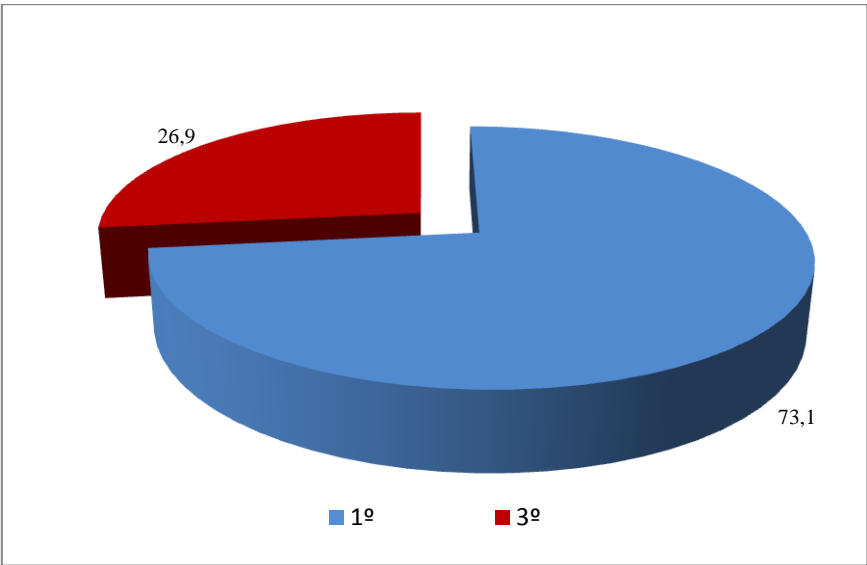


Tabla 6.9.Curso de las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
1º	905	73,1	73,1
3º	333	26,9	26,9
Total	1238	100,0	100,0

C. ¿A qué editorial pertenece la actividad?

En cuanto a la distribución de actividades por editorial, se puede observar en el Gráfico 6.5 y en la Tabla 6.10, que las editoriales Margarita y Clavel alcanzan más de mitad de la muestra, obteniendo Margarita un 28,7% del total de las actividades, y Clavel, un 26,3%. Amapola y Begoña obtienen el mismo número, un 17,4%. Mientras que la editorial Rosa se caracteriza por ser la que menos actividades tiene, tan solo un 10,2%.

Gráfico 6.5. Actividades analizadas según la editorial (%). Elab. propia.

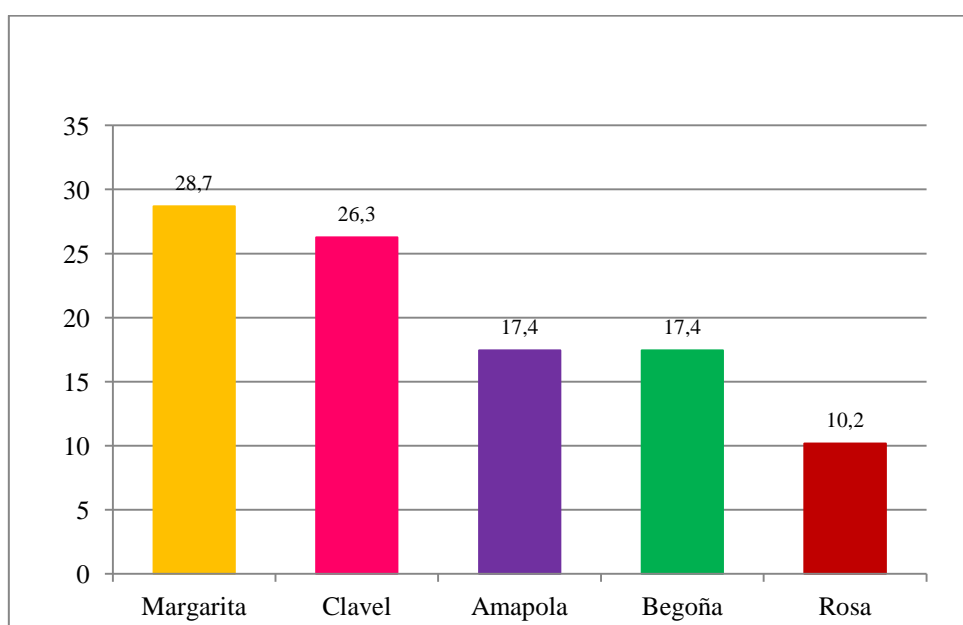


Tabla 6.10. Actividades realizadas según la editorial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Margarita	355	28,7	28,7
Clavel	325	26,3	26,3
Amapola	216	17,4	17,4
Begoña	216	17,4	17,4
Rosa	126	10,2	10,2
Total	1238	100,0	100,0

6.3.3.4. Profesores que han realizado la encuesta.

Como se ha mostrado en la Tabla 6.1, los centros en los que se ha distribuido la encuesta han sido cinco, correspondientes a las cinco editoriales más utilizadas de la Comunidad de Madrid. La muestra de profesores de esos cinco centros asciende a 12, los cuales van a ser caracterizados según las respuestas obtenidas en las preguntas iniciales del cuestionario.

- Distribución de profesores por cursos de secundaria

El 41,7% de las respuestas son de profesores que imparten clase en 1º de ESO, mientras que el 58,3% da clase en 3º de ESO. Esta desigualdad se debe a que dos profesores de 3º de ESO, de dos centros distintos, no utilizaban libro de texto en sus aulas. Sin embargo, otros dos profesores del mismo nivel colaboraron y completaron el cuestionario. Por tanto, en las respuestas obtenidas hay una cantidad mayor de profesores de 3º de ESO, como se aprecia en el Gráfico 6.6 y en la Tabla 6.11.

Gráfico 6.6. Distribución de profesores por curso (%). Elab. propia.

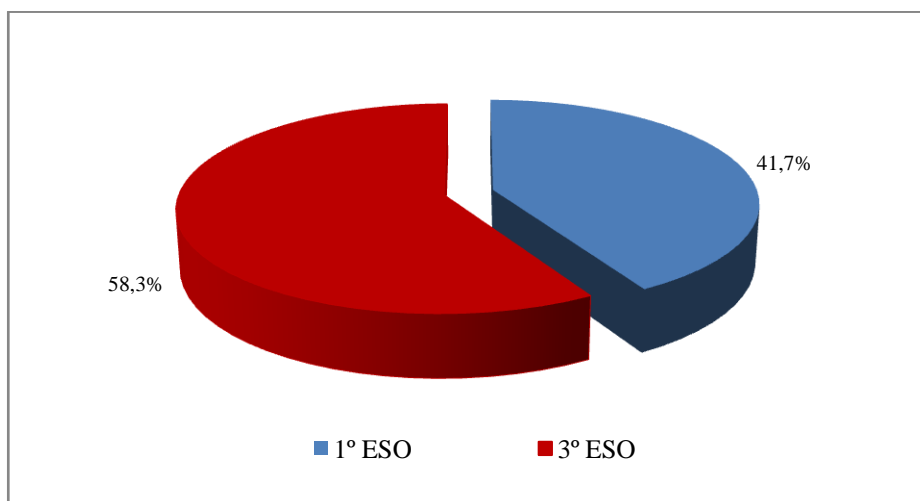


Tabla 6.11. Distribución de profesores por curso.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
1º ESO	5	41,7	41,7
3º ESO	7	58,3	58,3
Total	12	100,0	100,0

- Frecuencia de editoriales utilizadas en los centros

También, en el cuestionario para los profesores se les preguntaba la editorial utilizada y, en el Gráfico 6.7 y en la Tabla 6.12, se muestran mediante claves. Esta vez los datos son equitativos, pues se ha buscado obtener el mismo número de profesores repartidos por centros que utilizaran las cinco editoriales. Como ya se ha comentado, el porcentaje de profesores que no utilizan el libro de texto es un 16,7% de los consultados, por lo que eleva el número de los profesores encuestados en 3º de ESO.

Gráfico 6.7. Libros de texto de Geografía utilizados en los centros (%). Elab. propia.

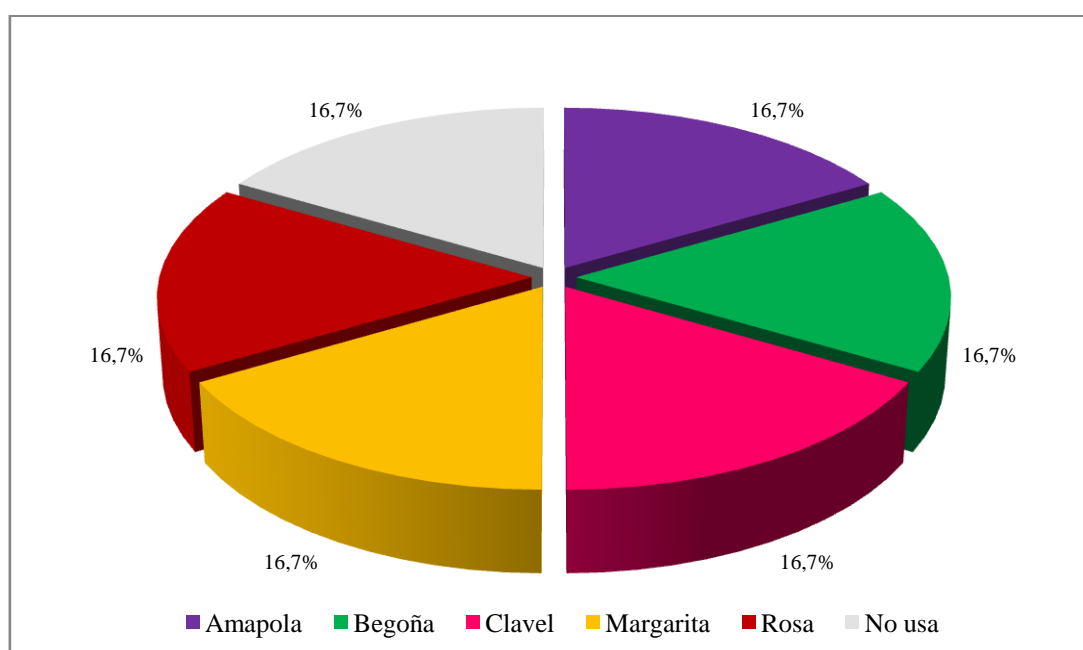


Tabla 6.12. Libros de texto de Geografía utilizados en los centros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Amapola	2	16,7	20,0
Begoña	2	16,7	20,0
Clavel	2	16,7	20,0
Margarita	2	16,7	20,0
Rosa	2	16,7	20,0
No usa	2	16,7	20,0
Total	12	100,0	100,0

6.3.3.5. Alumnos que han realizado la encuesta.

La encuesta de alumnos ha sido realizada por 252 alumnos de 1º y de 3º de ESO. A continuación, se presentan los datos de las preguntas iniciales del cuestionario, de modo que se puede obtener una mayor caracterización de los sujetos de la muestra.

- Distribución de alumnos por cursos de secundaria

En este caso, en el Gráfico 6.8, se aprecia que más de la mitad de los alumnos pertenecían a 1º de ESO, ya que los grupos más numerosos son los de 1º de ESO, alcanzando la cifra de 130, como se obtiene de la Tabla 6.13, el 51,6%. Por su parte, los alumnos de 3º de ESO sumaban un total de 122, el 48,4%.

Gráfico 6.8. Alumnos que completan el cuestionario según el curso de Secundaria (%). Elab. propia.

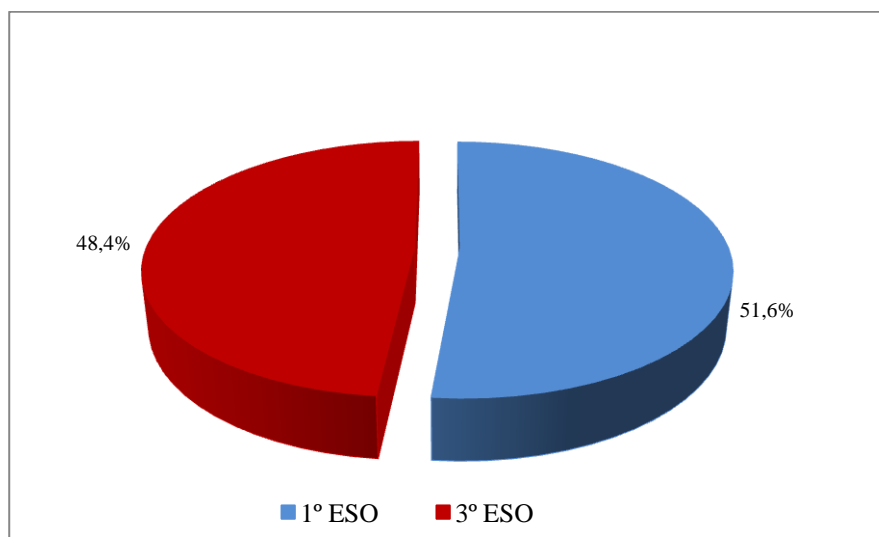


Tabla 6.13. Alumnos que completan el cuestionario según el curso de Secundaria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
1º ESO	130	51,6	51,6
3º ESO	122	48,4	48,4

- Frecuencia de editoriales utilizadas por los alumnos

Otro dato relacionado con los alumnos se basa en las editoriales que estos utilizan. La variación depende del número de alumnos que haya en cada clase. En el Gráfico 6.9 y en la Tabla 6.14, se muestra que la editorial que tiene más alumnos en la muestra es Begoña (27,8%), seguida de Clavel (20,2%) y de Margarita (20,6%). Por último, se encuentran Rosa (17,1%) y Amapola (14,3%).

Gráfico 6.9. Editoriales de los libros de texto de Geografía utilizados por los alumnos de Secundaria encuestados (%). Elab. propia.

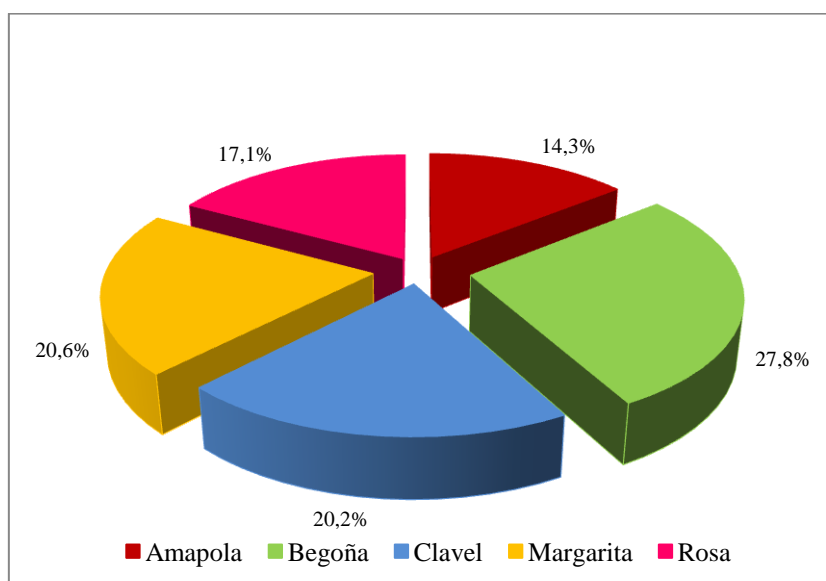


Tabla 6.14. Editoriales de los libros de texto de Geografía utilizados por los los alumnos encuestados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Amapola	36	14,3	14,3
Begoña	70	27,8	27,8
Clavel	51	20,2	20,2
Margarita	52	20,6	20,6
Rosa	43	17,1	17,1

6.3.4. Procedimiento.

La investigación sigue una metodología descriptiva y analítica de documentos, en concreto, de los libros de texto. Además, se ha tratado de triangular tal investigación mediante la consulta a los profesores y a los alumnos de cuestiones relacionadas con los aspectos descritos y analizados de los libros de texto; de esta manera se ha pretendido obtener una visión, lo más próxima a la realidad, acerca de lo que sucede en las aulas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía. Por tanto, se puede decir que los datos obtenidos son cercanos al aula, a pesar de su carácter teórico, puesto que el análisis se centra en los materiales, pero sin olvidar que estos materiales son los que utilizan los profesores en sus aulas. Por tanto, a pesar de que la propuesta de mejora resultante aún no haya sido llevada al aula, se ha tratado de hacer un diagnóstico

de cómo se realiza la didáctica de la descripción en Geografía en los cursos de 1º y 3º de la ESO.

Las cuatro fases que se han desarrollado a lo largo de la investigación han sido:

A. Primera fase de selección de las editoriales más frecuentes.

Los problemas encontrados han sido varios. En primer lugar, el dato de las editoriales más utilizadas ha retrasado la segunda fase de análisis. En un primer momento, se decidió elegir cuatro de ellas, según la opinión de varios profesores de la materia —a la vista de que no se obtenía el dato concreto del número de editoriales más vendidas (véase 6.3.3.2.)—, y se continuó con las siguientes fases; pero al tratar de seguir buscando el dato con la consulta directa a los centros, se obtuvo un resultado diferente. Entre los resultados, salía otra editorial con un porcentaje alto en el total de centros que la utilizaban, por lo que se tuvo que buscar otro centro con tal editorial para completar la muestra. Esto derivó en problemas como localizar centros dispuestos a colaborar con profesores que utilizaran esta editorial en esos cursos. Afortunadamente, todo se resolvió con celeridad y se pudo tener la muestra completa, de la manera en la que se describe en las siguientes fases.

B. Segunda fase de recogida y análisis de datos: libros de texto

Los pasos que se realizaron durante esta fase consistieron en:

1º Conseguir muestras de cada uno de los libros de textos seleccionados, así como de todos aquellos materiales complementarios que poseen.

2º Inventariar las actividades relacionadas con los cursos de 1º y de 3º de Geografía estableciendo los criterios de selección de las mismas.

3º Formular categorías para el cuestionario de acuerdo con las preguntas de investigación. A continuación, se ha redactado el cuestionario en base a ellos.

4º Probar su efectividad con un tercio de las actividades de los diferentes libros de texto. Esta fase se ha alargado en el tiempo, pues ha sido difícil encontrar el modo de evaluar las categorías, de manera que los resultados que se obtuvieran pudieran ser cuantificados.

5º Realizar el análisis de todas las actividades de los libros de texto seleccionados con el cuestionario. A la vez, se ha tomado nota de las observaciones y problemas que se han ido encontrando para obtener una descripción minuciosa de esta recogida de datos, con el objeto de realizar un informe de cada libro de texto, de carácter cualitativo. Esta labor ha sido realizada por el investigador de este trabajo.

Hubiera sido conveniente contrastar la actividad de evaluación con otros investigadores, pero debido al carácter de la investigación, se ha realizado en solitario.

6º Procesar y presentar los datos: se han buscado los sistemas de visualización (barras, tartas, etc.) más convenientes para cada tipo de dato, así como su formulación mediante estadísticas simples (frecuencias, porcentajes, etc.).

7º Analizar los datos en relación con las preguntas de investigación: se han escrito informes acerca de cada libro de texto para obtener un análisis global, el cual se refleja en los apartados 6.3.6 y 6.4 del presente capítulo.

C. Tercera fase de recogida y análisis de datos: cuestionarios para los profesores y para los alumnos.

Esta fase, a su vez, se ha desarrollado también en varios pasos. Estos se desglosan a continuación:

1º Buscar centros en los que se trabajara con las editoriales seleccionadas. En un primer momento, se recurrió a profesores conocidos de la especialidad. Se les consultó acerca de las editoriales que utilizaban en sus centros. La dificultad para encontrar todas ellas hizo que se tuviera que recurrir al contacto con profesores desconocidos, pero cuyos centros utilizaban esas editoriales. Finalmente, ante una nueva dificultad por obtener la colaboración en la realización de los cuestionarios, se volvió a recurrir a otros conocidos para llevarlas a cabo. Por tanto, la búsqueda de centros para realizar las encuestas, a pesar de ser el primer paso, se ha dado progresivamente a lo largo de toda la fase.

2º Formular categorías de investigación según las preguntas de investigación. Según estos principios, se ha procedido a redactar el cuestionario.

3º Probar su comprensión y buen desarrollo con dos grupos piloto.

4º Pasar los cuestionarios en cada uno de los centros que finalmente colaboraron. A la vez, tomar nota de los comentarios que iban realizando tanto los profesores como los alumnos. En el caso en que el cuestionario fuera pasado por el propio profesor de Geografía del centro, las observaciones de los mismos se anotaban para ser tenidas en cuenta en el momento del análisis de los datos.

5º Procesar y presentar los datos: para ello, se han buscado los sistemas de visualización (barras, tartas, etc.) más convenientes.

6º Analizar los datos en relación con las preguntas de investigación: escribir informes de cada uno de los centros, acerca del tratamiento de la escritura en Geografía para realizar el comentario global posterior en la tesis (véase 6.3.6 y 6.4).

D. Fase de elaboración de una propuesta didáctica.

Durante esta fase, se elabora una propuesta de modelo sobre el tratamiento del texto escrito descriptivo, pensada para llevar a cabo conjuntamente desde las áreas de Lengua Castellana y Literatura (LCL), y Ciencias Sociales (CCSS), según los datos obtenidos tanto en la investigación, como en la fundamentación teórica de la primera parte de la tesis.

En el siguiente apartado, se formula cómo se realizó el diseño de los instrumentos de la investigación.

6.3.5. Instrumentos.

Entre los instrumentos, cabe destacar: el cuestionario y la guía de observación para los libros de texto. El cuestionario aporta una información recogida cuantitativamente, mediante la formulación de una serie de ítems cuantificables. La guía de observación ha servido para hacer la evaluación cualitativa de los libros de texto.

En los siguientes subapartados, se describe cada uno de ellos, comenzando por el cuestionario del libro de texto, y continuando por la guía de observación del libro de texto. A lo largo de estas descripciones, se nombran otros instrumentos complementarios como: los comentarios para el cuestionario del libro de texto y las ayudas para el cuestionario del libro de texto.

Otros dos instrumentos importantes han sido el cuestionario para el profesor y el cuestionario para el alumno. Ambos se presentan a continuación de los instrumentos referidos a los libros de texto.

Sin embargo, antes de presentar cada uno de los cuestionarios que han servido para realizar la investigación, se comienza con la exposición del diseño de las herramientas o instrumentos para la investigación.

La investigación se centra en el análisis de veinte categorías establecidas acerca de las actividades descriptivas escritas en Geografía. En la Tabla 6.15, se puede ver la correlación que existe entre las categorías investigadas, las preguntas de los cuestionarios y los capítulos en los que se ha realizado la revisión teórica. Los cuestionarios que han servido para la investigación cuantitativa son tres: el cuestionario

para el análisis de los libros de texto (CuL), el cuestionario para el profesor (CuP) y el cuestionario para el alumno (CuA). Asimismo, se ha diseñado una guía para la observación cualitativa de los libros de texto (GuL).

Tabla 6.15. Categorías de investigación presentes en los capítulos y cuestionarios.

CAPÍTULO	Nº PREG. CuA	Nº PREG. CuP	Nº PREG. CuL	CLAVES-CATEGORÍAS
1			A, B, C 1, 2	1. Presencia conceptos abstractos
	21	3, 4, 5, 6, 7	Nivel, fuentes, agrupación, evaluación	2. Metodología
	20	30	7	3. Estrategias
2		21	II	4. Tipo de texto
			III	5. Dominancia secuencia descriptiva
3	1, 2	10, 11		6. Concepciones escritura
	22, 23, 24	31, 32		7. Percepción de su escritura
	4, 5, 6, 7, 8, 9	13, 14, 15, 16, 17		8. Presencia escritura y hábitos de escritura
	10	20	11	9. Extensión respuestas
	13	18		10. Libro de texto
4	3	12		Conocimientos <i>describir</i> :
			5	11. Tipo de descripción
			8	12. Función descriptiva
		19	9, 10, 11	13. Formulación enunciados
	16	26	12	14. Herramientas lingüísticas
	14	24		Instrucciones
	15	25		Objetividad
	17	27		Vocabulario específico
	25	33		15. Dificultades
	11	22	4	16. Ámbitos
5	12	23	3	17. Tipo género discursivo
		2	6	18. Objetivos
	20	28	13	19. Herramientas geográficas
	21	29	14	20. Modos de representación

Como se decía en el párrafo anterior, en la Tabla 6.15 se relacionan las categorías de investigación y las preguntas de los distintos cuestionarios. Los colores

muestran desde qué cuestionarios se va a poder analizar cada categoría. Así, hay tres procedencias distintas:

- el color naranja señala que la categoría se analiza desde la información aportada en el CuL y en el CuP;
- el color rosa significa que la categoría se fundamenta en la investigación realizada en el CuP y en el CuA;
- el color azul remite a la información contrastada en los tres cuestionarios.

Además, el color marrón muestra que se han establecido interrelaciones entre las propias preguntas del CuL de forma cuantitativa, mientras que el color verde indica que las cuestiones analizadas de los libros de texto se han analizado de forma cualitativa, mediante la preguntas de la GuL.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que hacen referencia a las veinte categorías. Se distribuyen según los ámbitos en los que se encuentran cada una de ellas. El modo de proceder para mostrar las preguntas del cuestionario es a partir de unas categorías presentes en los cinco ámbitos de la investigación. Las categorías han sido creadas con la finalidad de abordar cada uno de los aspectos tratados en la investigación, como se ha explicitado anteriormente. Asimismo, en el Anexo 2 se puede ver la relación de estas con las preguntas del CuL.

A. Preguntas sobre Psicología

Una primera pregunta de investigación es acerca de la abstracción que se encuentra en el tratamiento de las actividades descriptivas de los libros de Geografía:

¿Hay relación entre el bloque temático en el que está situada la actividad y el grado de abstracción que se le pide realizar al alumno? ¿Afecta esto a la edad y madurez psicológica del alumno, puesto que está desarrollando su capacidad de abstracción? ¿Debe tenerse en cuenta para la formulación de las actividades?

Entre los datos que se obtengan del CuL, se hallarán cuáles son los bloques en los que se insertan las actividades descriptivas. Según el tipo de bloques que predominen, se analizará si hay o no hay variedad de actividades para los distintos momentos del proceso de enseñanza.

También, desde el ámbito de la Psicología, surge la pregunta sobre el grado de abstracción que manifiestan los contenidos que utiliza el estudiante para la resolución de la actividad:

¿Qué tipo de contenidos predominan en la descripción geográfica de los libros de texto: los concretos o los abstractos? ¿Se puede observar si se sigue una progresión o no, al evaluar el nivel de dificultad con que se presentan los conceptos?

Esto se analiza mediante la relación que muestran los conceptos abstractos y el bloque al que pertenecen. Esta pregunta da por supuesto el hecho de que el libro ofrece los conceptos para poder describir. En caso de que se carecieran de tales conceptos, se manifestaría en los resultados de la investigación.

Hay un conjunto de preguntas del ámbito de la Psicología que se realizan acerca de la metodología. Se han trabajado desde la GuL (véase el Anexo 4). Son preguntas para evaluar qué enfoque de la enseñanza subyace en el diseño de las actividades:

¿Qué tipo de fuentes o materiales son más frecuentes en las actividades descriptivas? ¿Tienen relación las actividades con el contexto del alumno?, ¿responden a sus intereses? ¿Qué grado de participación se le pide al alumno: papel pasivo o papel activo? ¿Cómo se evalúan las actividades?

En cuanto a la última pregunta, se trata de clasificar las actividades para ver si en algún momento se les indica que deben evaluarla de forma diferente a la manera esperada: la autoevaluación.

La tercera categoría hacia la que se encaminan las preguntas con fundamentación psicológica son las estrategias. Se pretende evaluar cuáles son las estrategias descriptivas más frecuentes. Además, se establecen relaciones con el resto de ítems con el fin de comprobar si existe alguna dependencia significativa, especialmente en la relación con los componentes de los géneros discursivos.

¿Cuáles son las estrategias descriptivas que se utilizan más en las actividades descriptivas de Geografía? ¿Hay alguna interrelación significativa entre los componentes que se investigan de las actividades? ¿En qué medida los géneros discursivos se repiten en los mismos ámbitos propios de la Geografía? ¿Y en algún otro componente cuyos resultados sean significativos?

B. Preguntas sobre Lingüística

Las preguntas que interesa resolver relacionadas con el ámbito de la Lingüística son: “¿qué tipo de texto es el más requerido en las actividades de Geografía?, ¿cuál es la

presencia total de la descripción, tanto en los casos en los que es una secuencia predominante como cuando no lo es?”. De manera que se obtendrá una visión de la presencia de los tipos de textos en las actividades de los libros analizados y se podrá contrastar con las hipótesis iniciales.

Además, se pretende profundizar en aspectos que puedan establecer relaciones entre los tipos de textos y otras categorías estudiadas: “¿hay relaciones entre las estrategias, la metodología y los recursos que se utilizan en cada tipo de texto?”.

C. Preguntas sobre Didáctica de la escritura

Las preguntas de investigación acerca de la Didáctica de la escritura van encaminadas a deducir qué importancia se le otorga a la escritura en los libros de texto: “¿qué importancia se le da a la redacción en los libros de texto de Geografía según la cantidad de palabras que se pide escribir?”. En concreto, la pregunta del cuestionario se refiere a la cantidad de escritura que se requiere. Se pretende evaluar si es significativo el dato del número de veces en el que se pide explícitamente la redacción de un texto descriptivo.

Por otra parte, en el cuestionario de profesores y de alumnos se interroga acerca de qué concepción de la lengua tienen, así como de qué manera es enseñada o aprendida.

D. Preguntas sobre Didáctica de la descripción

Las preguntas de investigación sobre la Didáctica de la descripción pretenden valorar algunas cuestiones específicas sobre la descripción, sus tipos y sus funciones, para analizar si existe alguna relación significativa con otras categorías que puedan aportar información para mejorar su tratamiento didáctico, bajo la premisa de que, a mayor conocimiento, se ha de originar un mayor dominio de la tarea.

Por otro lado, se pretende estudiar la importancia de dar pautas para hacer descripciones. En primer lugar, se analiza si están presentes en los libros de texto. Posteriormente, se considera el modo en el que aparecen. Por último, se valoran los rasgos específicos que deben ser aportados para ayudar a la tarea de describir.

E. Preguntas sobre Didáctica de Geografía

Por último, en el ámbito de la Didáctica de Geografía, se investiga acerca de los contextos o ámbitos específicos de la materia. A partir del establecimiento de estos

ámbitos, se buscan las relaciones de todos ellos con los tipos de géneros más frecuentes, los objetivos, las herramientas geográficas y los modos de representación, y, en especial, se investiga acerca de la relación de la imagen (mapa o foto) con el resto de categorías, dada la importancia de la imagen para realizar descripciones, y también para comprobar si existe alguna interrelación significativa que pueda mejorar la Didáctica de la descripción en Geografía.

6.3.5.1. Cuestionario para el análisis de los libros de texto.

El cuestionario para el análisis de los libros de texto (CuL) contiene veinte preguntas cerradas, de las cuales: seis son preguntas iniciales clasificatorias y catorce son preguntas sobre el contenido de la investigación. Como ya se ha referenciado, en el Anexo 1 se puede consultar el cuestionario completo¹¹².

En el Anexo 3 se encuentran resumidos los descriptores de cada pregunta que han servido al evaluador para llevar a cabo la clasificación de cada una de las 1238 actividades.

El cuestionario comienza con unas preguntas iniciales, que se dividen a su vez en dos tipos de preguntas: tres primeras preguntas sirven para identificar la actividad (A, B y C) y las tres preguntas siguientes sirven para seleccionar solo las actividades que se destinen a la escritura (I) y a la descripción (II), ya sea como secuencia o como texto predominante (III). En cuanto al modo de realizar el cuestionario, todas las actividades son identificadas atendiendo a las tres primeras preguntas.

- A. ¿A qué unidad pertenece la actividad?
- B. ¿A qué curso pertenece la actividad?
- C. ¿A qué editorial pertenece la actividad?
- I. ¿A qué tipo de comunicación verbal o no verbal pertenece el producto de la actividad?
- II. ¿Qué tipo/s de texto/s (o subtipo/s o secuencia/s de oraciones) resulta/n en la actividad?
- III. El texto que se obtendrá en la actividad, ¿será predominantemente descriptivo? (en caso de que haya dos o más secuencias textuales)

¹¹² En este cuestionario, así como en el de profesores y en el de alumnos, se pueden encontrar, tanto preguntas que contienen respuestas de elección múltiple, como respuestas que son eliminatorias. En ambos casos, también puede hallarse la opción: "Otros/as", que da la posibilidad de formular alguna propuesta. En la descripción de los cuestionarios no se va a realizar la descripción de estos aspectos formales para cada una de las preguntas, ya que, al consultar los cuestionarios en los Anexos, se puede comprobar qué tipo de respuesta requiere cada pregunta.

Asimismo, todas las actividades responden a la primera pregunta seleccionadora, la pregunta I. Si la respuesta a la pregunta I requiere un tipo de comunicación diferente a la escritura, esa actividad no continúa evaluándose, ya que no responde al criterio de ser una actividad para la práctica de la escritura. En el caso de que la actividad requiera dos o más modalidades, siempre y cuando una de ellas sea la escritura, se sigue contestando al resto de preguntas.

En cuanto a la pregunta II, puede suceder que se encuentren varias secuencias textuales a la vez. Solo si contiene el tipo de texto descriptivo, se realiza el cuestionario completo. En caso de que no haya descripción, la actividad deja de ser evaluada. También sigue realizándose el cuestionario en caso de que haya descripción, aunque en la pregunta III, acerca de la predominancia o no de la descripción, se obtenga que la descripción no sea predominante. El criterio para evaluar la actividad consiste en responder según la secuencia descriptiva no predominante que se espera obtener.

Los criterios para clasificar los tipos de texto se fundamentan en las explicaciones realizadas en el subapartado 2.2.5.3. También se cuenta con la Ayuda 1 del Anexo 5. En cuanto a la diferenciación entre el texto descriptivo y el explicativo o expositivo, el criterio básico ha sido la ordenación espacial del texto descriptivo frente a la ordenación lógica del texto explicativo. Si sobre lo que se informa aparece en un espacio, entonces se considera descripción; mientras que si se refiere a categorías de pensamiento, se clasifica como explicación.

La primera pregunta de contenido del cuestionario es acerca del bloque en el que se inserta. Se han diferenciado cinco tipos de bloques: el bloque inicial que hace referencia a las actividades previas, es decir, a las que se realizan antes de comenzar el tema; el bloque procesual que se refiere a las actividades que hay a lo largo de la unidad didáctica; el bloque final que contiene las actividades de repaso o de evaluación; el bloque de Anexo, en el que se encuentran actividades variadas dependiendo de cada editorial, como por ejemplo: técnicas de estudio (resumen, etc.); por último, el bloque de técnicas geográficas, específico de la asignatura, el cual se suele mostrar como una sección especial situado al final del bloque procesual y al inicio del bloque final.

La segunda pregunta hace referencia al grado de abstracción que manifiestan los contenidos que utiliza el estudiante para la resolución de la actividad. El criterio que se ha tenido en cuenta ha sido tomado de la clasificación de Sandoya (2003). Los conceptos abstractos se han identificado con el valor de no observables, aunque sus

efectos sí puedan ser percibidos por los sentidos; mientras que los conceptos concretos se han valorado como aquellos observables (consúltese el subapartado 1.4.3.5.2).

1. ¿En qué bloque o apartado del tema se encuentra la actividad?
2. ¿Qué grado de abstracción poseen los conceptos que deben manejar para realizar la actividad?

Las siguientes preguntas hacen referencia a los distintos aspectos relacionados con los géneros discursivos. La pregunta tercera trata de identificar el tipo de género que se espera obtener en la actividad. Entre las respuestas posibles, se encuentran dos géneros prototípicos escolares: la pregunta-respuesta escolar y la descripción escolar; así como tres géneros no escolares: el itinerario, la ficha técnica y el folleto. Además, existe la posibilidad de incluir otros géneros, que pueden ser escolares o no escolares.

La cuarta pregunta contiene los ámbitos del propio temario de Geografía, aunque en la opción de ampliar a otros ámbitos, se puede señalar cualquier tipo de ámbito al que se dirija la actividad.

La quinta pregunta muestra la clasificación tomada de la Lingüística textual (véase el apartado 4.3), por lo que se emplea una terminológica específica que no ha de confundirse con el término usado para topografía en Geografía. Se puede consultar en la Ayuda 2 del Anexo 5. También se puede clarificar la definición de hipotiposis, ya que es la menos conocida. Se trata de aquella que contiene la descripción de acciones, pasiones, acontecimientos físicos o morales. Entre estos contenidos, se han incluido las descripciones relacionadas acerca del tiempo meteorológico.

En cuanto a la pregunta sexta, los objetivos provienen del Decreto 23/2007, y los criterios para diferenciarlos son los siguientes: si solo se requiere identificar y localizar datos, se clasifica con el ítem “A. Localizar hechos”; si requiere seleccionar y organizar los datos, se clasifica con el ítem “B. Obtener información”; si exige un trabajo con la información de mayor complejidad, como puede ser el análisis o la síntesis, entonces se clasifica con el ítem “D. Elaborar información”. En cuanto al trabajo relacionado con el vocabulario, se relaciona con el ítem “C. Adquisición de vocabulario”.

La pregunta número siete se refiere a las estrategias descriptivas. En el cuestionario se muestran siete destacables, pero existe el apartado "otras" para que puedan ser completadas: A. Identificar; B. Seleccionar; C. Ordenar; D. Relacionar; E. Concretar; F. Calcular; G. Sintetizar.

La pregunta número ocho, acerca de las funciones de la descripción, también se encuadra dentro de la terminología lingüística (véase el apartado 4.4). Se debe evaluar la función del texto o de la secuencia textual en el conjunto de la actividad. Su valoración es compleja, por lo que supone de abstracción al no tener la respuesta del texto o secuencia descriptiva, y por tener que suponer el efecto que crea la descripción posible en el texto que se obtenga. Como resultado se pueden obtener varias funciones. También se cuenta con la Ayuda 3 del Anexo 5.

3. ¿Qué tipo de género se espera obtener?
4. ¿En qué ámbito o contexto social se sitúa el texto que se espera obtener?
5. Según el tema que se pide describir, ¿qué tipo de descripción resultará?
6. ¿Qué objetivo/s persigue la actividad en relación con los objetivos del currículo?
7. ¿Qué tipo/s de estrategia descriptiva empleará el alumno fundamentalmente?
8. ¿Para qué servirá la descripción que se solicita en la actividad?

Las siguientes preguntas hacen referencia a los aspectos formales de la pregunta y de la respuesta de la actividad. Los criterios son simples, pues no requieren ningún tipo de teorización. Se trata de observar si el enunciado es interrogativo (pregunta nº 9), si hay verbo (pregunta nº 10) o cuál es la extensión predecible de la respuesta (pregunta nº 11). En la pregunta número nueve, si la actividad se formula mediante una pregunta indirecta, del tipo: "Di dónde está Marruecos", también se considera interrogativo. El criterio para la pregunta número once se ha establecido por oposición entre tres posibles respuestas. Mientras que la primera opción no llega a formar una oración ("3 o 4 palabras"); la segunda tiene la extensión aproximada de un párrafo ("1 o 2 oraciones"); la tercera es equivalente a dos o más párrafos ("un texto").

9. ¿El enunciado se formula mediante una pregunta (o pregunta indirecta)?
10. ¿Qué verbo/s utiliza el enunciado para nombrar la actividad descriptiva que se requiere?
11. ¿Qué extensión se espera que tengan las respuestas de la mayoría de enunciados?

Las siguientes preguntas se refieren a las ayudas proporcionadas para realizar la actividad. Mientras que la pregunta decimotercera posee un carácter general, se refiere a las herramientas que se ofrecen para realizar la actividad completa, al igual que en el caso de las herramientas lingüísticas en la pregunta anterior (pregunta nº 12); en la pregunta decimocuarta, sin embargo, se refiere al instrumento concreto que se

proporciona únicamente para realizar la descripción, por lo que, en muchos casos serán recursos coincidentes.

12. ¿Se le proporcionan herramientas lingüísticas al alumno para describir?
13. ¿Qué tipo de herramientas geográficas se le ofrecen al alumno para describir?
14. ¿Cómo se representa el objeto que debe ser descrito en la actividad?

6.3.5.2. Guía de observación del libro de texto.

La guía de observación de los libros de texto (GuL), que se puede consultar en el Anexo 4, contiene únicamente preguntas cerradas, para obtener una descripción cualitativa precisa y justificada de los libros de texto. Se ha concebido como complemento para el análisis del CuL. Durante el análisis, la investigadora no ha tomado datos sino que ha transcrito observaciones acerca de cada categoría; por tanto, se ha analizado con criterios cualitativos.

La guía complementa dos aspectos del CuL que son difíciles de analizar cuantitativamente. Por un lado, los aspectos relacionados con la metodología implícita en las actividades (preguntas I-V); y, por otro lado, las cuestiones relativas a la presentación de las herramientas lingüísticas para la redacción de textos descriptivos.

De esta manera, la primera parte del cuestionario contiene cinco preguntas relacionadas con la adaptación al nivel de los alumnos (I), la agrupación con la que se realiza la actividad (II), las fuentes a las que se debe acudir (III), la presencia de conceptos teóricos (IV), y el modo de evaluar dichas actividades (V).

- I. ¿Qué nivel de conocimientos exige la actividad?
- II. ¿Qué distribución seguirán los alumnos para realizar la actividad?
- III. ¿Qué tipo de fuentes o materiales necesitarán los alumnos para resolver la actividad?
- IV. ¿Se le proporcionan los conceptos teóricos necesarios al alumno para realizar la actividad?
- V. ¿Cómo se evaluará su correcta resolución?

Mientras que la segunda parte, con tres preguntas, se relaciona con cuestiones lingüísticas: propiedad en el uso de los verbos en los enunciados (VI), la presencia de un vocabulario específico para realizar la descripción (VII), y la objetividad del lenguaje de la descripción requerida (VIII). En múltiples ocasiones se encuentran

"instrucciones" implícitas en la enunciación de las actividades, por lo que también la idoneidad de estas debe ser valorada.

VI. ¿Los verbos empleados en la redacción de los enunciados son apropiados?

VII. ¿Se le proporciona un vocabulario específico necesario para describir?

VIII. ¿El lenguaje que se utilizará en la descripción tendrá que ser objetivo?

6.3.5.3. Cuestionario para el profesor.

El cuestionario para el profesor (CuP) contiene treinta y seis preguntas. Se va a explicar la estructura interna que lo sustenta para que sea mejor comprendido (véase el Anexo 6). El cuestionario se divide externamente en dos partes, que a su vez marcan dos bloques que delimitan la estructura interna del mismo: aspectos metodológicos (Iª parte) y aspectos relacionados con la Didáctica de la escritura (IIª parte).

La primera parte contiene una pregunta identificadora acerca de su formación (pregunta nº 1), al igual que sucede con la primera pregunta de la segunda parte (pregunta nº 8). Previamente, en el cuestionario, se presenta un cuadro que contiene preguntas clasificatorias sobre el curso al que dan clase, y sobre si utilizan o no libro de texto, especificando la editorial empleada, en caso de que la respuesta sea afirmativa.

Rodee y complete sus opciones:

-Soy profesor/a en: 1º ESO

Uso libro de texto: sí / no Editorial del libro de texto: _____

-Soy profesor/a en: 3º ESO

Uso libro de texto: sí / no Editorial del libro de texto: _____

Iª PARTE.

ASPECTOS RELACIONADOS CON SU LABOR DOCENTE

1. ¿Es su especialidad la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

IIª PARTE.

ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

8. ¿Ha recibido formación específica y concreta en Didáctica de la escritura?

El siguiente grupo de preguntas (preguntas nº 2-7) se refieren a cuestiones metodológicas: los objetivos, los contenidos de las actividades (adaptaciones y distribución temporal), la metodología (agrupaciones e instrumentos de aprendizaje) y

la evaluación. La pregunta número 9, por su parte, trata de averiguar la opinión que tienen los profesores de Geografía acerca de la Didáctica de la escritura.

2. Ordene los siguientes objetivos del currículo de Geografía según la importancia que considera que tienen para el desarrollo de la asignatura (del 4 al 1, siendo 4 la máxima puntuación).
3. ¿Suele adaptar las actividades a los alumnos que requieran una atención especial?
4. ¿Qué tipo de actividades suele utilizar en su práctica docente?
5. Entre los siguientes tipos de agrupaciones: indique el grado en que suele hacer uso de ellas (del 5 al 1, siendo 5 la máxima puntuación).
6. Entre los siguientes tipos de fuentes o materiales, indique el grado en que suele requerir a sus alumnos que hagan uso de ellas (del 5 al 1, siendo 5 la máxima puntuación).
7. Entre los siguientes tipos de evaluaciones, indique el grado en que suele hacer uso de ellas (del 3 al 1, siendo 3 la máxima puntuación).
9. ¿Considera necesaria la formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de los contenidos de Geografía?

El siguiente grupo de preguntas se refieren a las ideas previas que poseen acerca de la escritura, tanto a modo de concepciones o percepciones subjetivas (preguntas nº 10 y 11), como a modo de conocimientos adquiridos (pregunta nº 12).

10. ¿Con qué afirmación está más de acuerdo sobre qué es escribir?
11. ¿Qué piensa que es escribir bien?
12. ¿Qué contenidos teóricos conoce acerca de la descripción?

A continuación, se presenta un grupo de preguntas sobre los hábitos de escritura y de descripción, tanto en clase (preguntas nº 13 y 15) como en casa (preguntas nº 14 y 16). Asimismo, se les pregunta acerca de la cantidad de descripciones que solicitan a sus alumnos (pregunta nº 17).

13. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a prácticas de escritura en clase de Geografía?
14. ¿Cuánto tiempo pide semanalmente a sus alumnos que realicen prácticas de escritura en casa?
15. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía?
16. ¿Cuánto tiempo pide semanalmente a sus alumnos que realicen prácticas de escritura de textos descriptivos en casa?
17. ¿Cuántas descripciones a la semana pide aproximadamente a sus alumnos?

En las siguientes preguntas, se pide a los profesores una evaluación del libro de texto que utilizan, por lo que se les interroga acerca de la ayuda del libro de texto en la escritura de los alumnos (pregunta nº 18), el modo en que se formulan las preguntas (pregunta nº 19), la cantidad de escritura requerida por las actividades (pregunta nº 20) y el tipo de textos que utilizan.

18. ¿Piensa que las actividades del libro de texto contribuyen al desarrollo de la escritura en Geografía?
19. ¿La mayoría de enunciados de las actividades que realizan sus alumnos están formulados mediante preguntas (o preguntas indirectas)? *Por ejemplo: ¿Dónde está Marruecos?*
20. ¿Qué extensión se espera que tengan las respuestas de la mayoría de enunciados?
21. ¿Qué tipo de texto (o subtipo o secuencia de oraciones) piensa que se requieren en mayor medida en los contenidos de Geografía?

Las siguientes preguntas se relacionan con la tipología de géneros discursivos para la Didáctica de la geografía. La categoría de géneros se pone en relación con las siguientes categorías preguntadas a los profesores: ámbitos, objetivos del currículo y estrategias.

22. ¿En qué ámbitos, fuera del aula, piensa que se utilizan los contenidos referidos a Geografía?
23. ¿Cuáles son los géneros discursivos que se suelen redactar en dichos ámbitos o contextos sociales?
2. Ordene los siguientes objetivos del currículo de Geografía según la importancia que considera que tienen para el desarrollo de la asignatura (del 4 al 1, siendo 4 la máxima puntuación).
30. Entre las siguientes estrategias descriptivas: ¿cuál considera que se les pide a los alumnos con mayor frecuencia, a la hora de describir algo en Geografía?

Las siguientes preguntas se relacionan con lo que entienden los profesores de Geografía sobre cómo debe enseñarse la descripción en su materia:

24. Para realizar descripciones, ¿qué pasos se recomienda seguir a los alumnos?
25. ¿Suele indicarse a los alumnos que deben utilizar un lenguaje objetivo?
26. ¿Suele proporcionarse a los alumnos herramientas lingüísticas (adjetivos, verbos estáticos, etc.)?
27. ¿Y suele proporcionarse a los alumnos un vocabulario específico (tecnicismos)?
28. ¿Qué tipo de herramientas geográficas suele ofrecerse a los alumnos para realizar tal descripción?
29. ¿Cómo se suele representar el objeto que deben describir los alumnos?

Las últimas preguntas tratan acerca del nivel de escritura de los alumnos. La última de este bloque, contiene una pregunta de carácter abierto (pregunta nº 33), para que los profesores expresen las dificultades que consideren convenientes.

31. ¿En qué nivel de competencias en escritura piensa que se encuentran sus alumnos?
32. ¿En qué nivel de competencias en describir por escrito piensa que están sus alumnos?
33. ¿A qué factores atribuiría las deficiencias en escritura de sus alumnos?

También, las dos últimas son de carácter abierto. Se piden sugerencias para la Didáctica de la descripción en Geografía.

34. ¿Cómo cree que debería mejorarse la escritura en la enseñanza de la Geografía?
35. ¿Cree que debería integrarse la enseñanza explícita de la escritura en su asignatura?
36. Otros comentarios que desee realizar.

6.3.5.4. Cuestionario para el alumno.

El cuestionario para el alumno (CuA) no está dividido externamente, sin embargo, en cuanto a los contenidos que se preguntan, sí se establecen diversos bloques. Estos bloques están relacionados con las cuestiones que aparecen en el CuP, así como en algunas partes del CuL.

El cuestionario comienza con un cuadro en el que los alumnos tienen que marcar el curso al que pertenecen, y si utilizan libro de texto en Geografía (véase el Anexo 7).

Las tres primeras preguntas se refieren a las concepciones previas que tienen acerca de la escritura (preguntas nº 1 y nº 2), y a los conocimientos teóricos que poseen sobre la descripción (pregunta nº 3).

1. ¿Qué entiendes por escribir?
2. ¿Qué piensas que es escribir bien?
3. ¿Qué contenidos teóricos conoces acerca de la descripción?

Las siguientes preguntas indagan en los hábitos de escritura y de descripción en otras asignaturas (pregunta nº 4) como en Geografía (preguntas nº 5-9). Estas cinco preguntas se corresponden con las comentadas en el CuP. Además, se les pregunta la extensión de sus descripciones (pregunta nº 10).

4. ¿En qué asignaturas te piden hacer descripciones?
5. En la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo de clase a la semana le dedicas a la escritura?
6. También en la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a la escritura en casa?
7. En la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo de clase a la semana le dedicas a la escritura de textos descriptivos?
8. También en la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a la escritura de textos descriptivos en casa?
9. ¿Cuántas descripciones a la semana te piden aproximadamente?
10. Cuando redactas descripciones, ¿qué extensión suelen tener?

A continuación, se les formula unas preguntas relacionadas con las categorías próximas a los géneros discursivos (pregunta nº 11): ámbitos (pregunta nº 12) y estrategias (pregunta nº 20).

11. ¿En qué ámbitos, fuera del aula, piensas que se utilizan los contenidos referidos a Geografía?
12. ¿Cuáles son los géneros discursivos que se suelen redactar en dichos ámbitos o contextos sociales?
20. ¿Qué tipo de estrategias te piden con mayor frecuencia para describir algo en Geografía?

Las siguientes preguntas interrogan al alumno sobre el tratamiento de la descripción en el libro de Geografía. Son preguntas dirigidas a que expresen las ayudas que perciben para escribir. Desde la formulación directa de si el libro de texto les ayuda (pregunta nº 13), hasta los pasos que suelen aparecer (pregunta nº 14), las indicaciones sobre el uso del lenguaje objetivo (pregunta nº 15), las herramientas lingüísticas (pregunta nº 16), el vocabulario específico (pregunta nº 17), y otros recursos propios de la asignatura (preguntas nº 18 y nº 19).

13. ¿Piensas que las actividades del libro de Geografía te ayudan a mejorar tu escritura?
14. Cuando tienes que describir en una actividad, ¿qué pasos suelen indicarte que debes seguir?
15. En las actividades, ¿suelen indicarte que debes usar un lenguaje objetivo?
16. En las actividades, ¿suelen indicarte las herramientas lingüísticas (adjetivos, verbos estáticos, etc.) que debes utilizar para describir?
17. ¿Suelen darte un vocabulario específico (tecnicismos) para describir?
18. ¿Qué tipo de herramientas geográficas te suelen dar para realizar tal descripción?
19. ¿Cómo te suelen representar el objeto que tienes que describir?

Las últimas preguntas tratan acerca de gustos y percepciones de los alumnos. La pregunta número 21 se refiere a los tipos de agrupaciones que más les gustan. La pregunta número 22 y la pregunta número 23 es para que evalúen su propia escritura y sus descripciones. La pregunta número 24 y la 25 les pregunta sobre la dificultad de describir, mientras que la 26 sobre cómo mejorar sus descripciones. Al igual que en el cuestionario para los profesores, las dos últimas preguntas son de carácter abierto.

- 21. ¿Qué tipo de agrupación prefieres para escribir?
- 22. ¿Cómo consideras que escribes?
- 23. ¿Cómo valoras que son tus descripciones?
- 24. ¿Te resulta fácil redactar esas descripciones?
- 25. ¿Qué dificultades encuentras para hacer descripciones?
- 26. ¿Cómo piensas que podrías mejorar tus descripciones?

6.3.6. Resultados.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios se presentan mediante la exposición descriptiva de las cifras obtenidas, sin hacer valoraciones de los mismos. Posteriormente, en el apartado 6.4, se procede al comentario comparativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios, así como a la puesta en relación de las diferentes categorías formuladas para la investigación. De esta manera, se pretende obtener un análisis completo de la investigación realizada y así, finalmente, poder llegar a unas conclusiones aplicables al ámbito de la Didáctica de la descripción en Geografía.

Se comienza con la exposición de los resultados de los libros de texto, por ser el principal objetivo de la investigación. Se continúa con la presentación de los resultados de los CuP, y se finaliza con la exposición de los datos obtenidos en el CuA.

6.3.6.1. Resultados de los cuestionarios para el análisis de los libros de texto.

En primer lugar, se presenta el análisis cuantitativo que se ha realizado obteniendo datos de cada una de las actividades seleccionadas de los libros de texto. Posteriormente, se realiza un análisis cualitativo de otros aspectos que se han juzgado importantes, pero cuyo tratamiento mediante una investigación de carácter cuantitativo no se ha considerado conveniente.

6.3.6.1.1. Resultados cuantitativos de los cuestionarios de los libros de texto.

Este análisis comienza con la presentación de los resultados de las preguntas clasificatorias iniciales, y continúa con la muestra de las respuestas obtenidas para cada una de las catorce consultas del cuestionario.

I. ¿A qué tipo de comunicación verbal o no verbal pertenece el producto de la actividad?

Según los datos obtenidos, el 98,5% de las actividades solicitan el trabajo de la habilidad escrita, frente al 1,4%, en las que se pide realizar una acción no verbal de distintos tipos: navegar por Internet, pintar un mapa, etc.; y frente al 0,2% de las actividades, cuyo resultado consiste en el trabajo de la habilidad lectora. Por tanto, hay una predominancia prácticamente absoluta de la escritura en la consecución de las actividades de los libros de texto, como se observa en el Gráfico 6.10. En concreto, de las 1238 actividades, se localizan diecisiete relacionadas, normalmente, con el dibujo; y se limitan a dos las actividades cuyo producto final es la lectura (véase la Tabla 6.16).

Gráfico 6.10. Tipo de comunicación empleada en las actividades (%). Elab. propia.

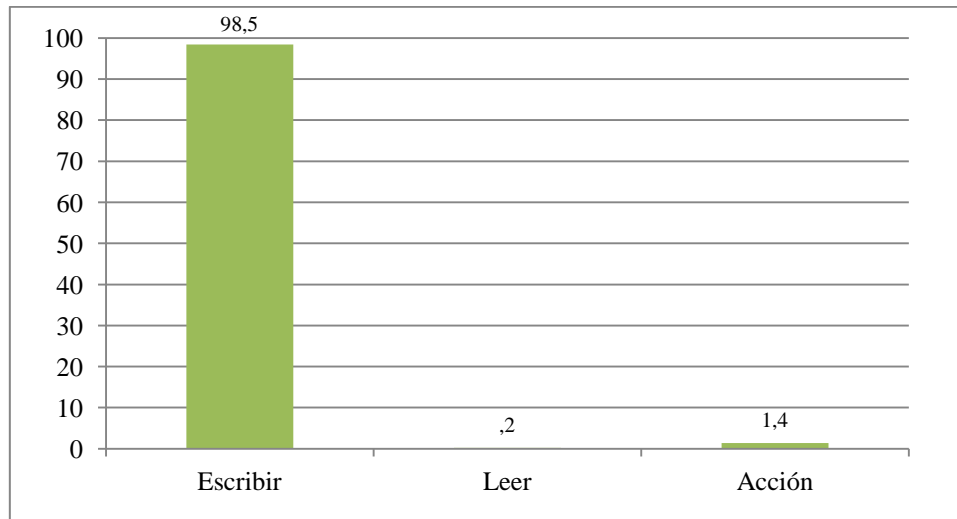


Tabla 6.16. Tipo de comunicación empleada en las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Escribir	1219	98,5	98,5
Leer	2	,2	,2
Acción	17	1,4	1,4
Total	1238	100,0	100,0

II. ¿Qué tipo/s de texto/s (o subtipo/s o secuencia/s de oraciones) resulta/n en la actividad?

El tipo de texto más utilizado es el descriptivo. El 81,2% de las actividades requiere este tipo o secuencia textual. El siguiente más solicitado es el expositivo, el cual se demanda en un 45,5% de las actividades. El argumentativo es requerido en un 5,2% de los casos; y el narrativo, en un 1,2%. Estos porcentajes se observan en el Gráfico 6.11 y en la Tabla 6.17; en el gráfico se percibe la predominancia del texto descriptivo con la mayor columna de color verde.

Gráfico 6.11. Tipos de textos de las actividades (%). Elab. propia.

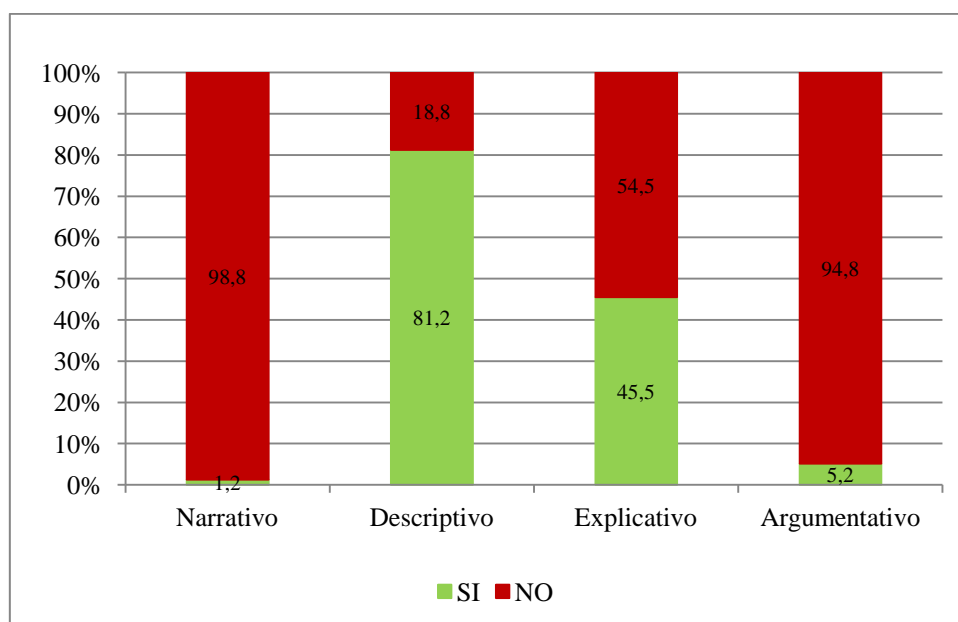


Tabla 6.17. Tipos de textos de las actividades (%).

	Narrativo	Descriptivo	Explicativo	Argumentativo
SI	1,2	81,2	45,5	5,2
NO	98,8	18,8	54,5	94,8

III. El texto que se obtendrá en la actividad, ¿será predominantemente descriptivo? (en caso de que haya dos o más secuencias textuales)

La pregunta anterior aporta información acerca de la presencia de textos o secuencias descriptivas, pero su aparición puede ser compartida con secuencias de otro tipo de texto y no siempre su presencia significa que sea el tipo dominante en un texto.

En la actual pregunta se puede comprobar cómo, en los casos en los que se requiere más de un tipo de texto, estando presente el texto descriptivo, hay un 72,1% de los casos en los que sí predomina la descripción, mientras que, en el otro 27,9%, no predomina. Por lo tanto, sigue habiendo una presencia mayoritaria del texto descriptivo frente al resto de tipos de texto. En el Gráfico 6.12, las flechas que parten de la columna verde de los textos descriptivos, se dirigen en dos direcciones: una primera dirección hacia los textos en los que hay presencia de secuencias descriptivas pero estas no son predominantes, sino que prevalecen otras tipologías textuales. Esta opción suma un 27,9% de los casos y se muestra en la columna en rojo de la derecha. La segunda dirección que lleva la flecha que se dirige hacia abajo, llega a los textos en los que la descripción está presente, junto con otro/s tipo/s de texto y, además, destaca por encima de este/os. Esta opción mayoritaria asciende a un 72,1% y se muestra en verde. En la Tabla 6.18 también se pueden observar los datos comentados.

Gráfico 6.12. Predominancia de la descripción (%). Elab. propia.

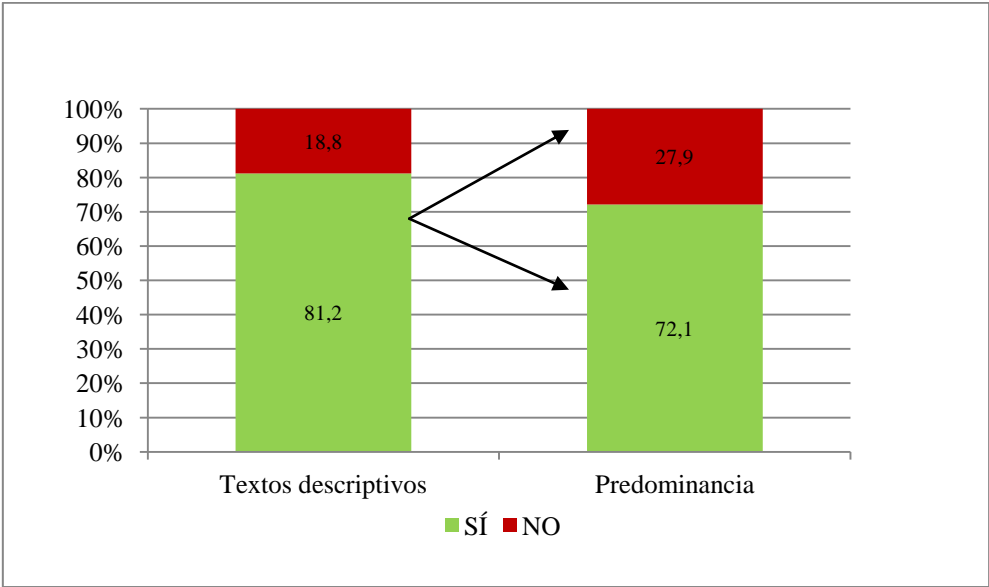


Tabla 6.18. Predominancia de la descripción.

TEXTOS DESCRIPTIVOS			PREDOMINANCIA		
	Nº ABS.	%		Nº ABS.	%
SÍ	990	81,2	SÍ	714	72,1
			NO	276	27,9

La Tabla 6.18 proporciona el número de actividades totales en las que aparece la descripción de forma predominante. Sobre una muestra de 990 actividades en las que sí hay una secuencia descriptiva, al menos, 714 actividades solicitan la descripción de forma predominante. Por lo que se puede afirmar que esta cifra, correspondiente al 72,1%, es la que muestra la presencia de las descripciones que se solicitan acerca del texto descriptivo en los libros de texto, es decir, tres cuartas partes del total.

La proporción en la que este dato es generalizable a todas las actividades de los libros de texto de Geografía, con una proporción de 0,95%, es de 0,812%, con un intervalo de confianza de 0,788% a 0,836%. Por lo que se concluye que la proporción es muy alta, de modo que se puede generalizar a otros casos el hecho de que los textos descriptivos predominan en las actividades de los libros de texto de Geografía de 1º y de 3º de ESO.

1. ¿En qué bloque o apartado del tema se encuentra la actividad?

Las actividades analizadas pertenecen, en su mayoría, al bloque "procesual", seguido del bloque "final". A continuación, se encuentran las actividades del bloque de "técnicas geográficas"; le siguen las del bloque "inicial"; y, finalmente, se presentan las pertenecientes a los "anexos". Los datos que se aportan en el Gráfico 6.13, así como en la Tabla 6.19, se distribuyen de la siguiente manera: el 57,4% de las actividades pertenece al bloque "procesual"; el 20,9%, al "final"; el 14,6%, al de "técnicas geográficas"; el 3,9%, al "inicial"; y el 3,1%, a los "varios".

Los datos que se muestran en la fila de "No escritura" de la Tabla 6.19 se corresponden con las diecinueve actividades que no requieren de la escritura para la elaboración de su producto final, por lo que se obtienen dos porcentajes: el primero, calculado sobre el total de las 1238 actividades; y el segundo, llamado "porcentaje válido", calculado sobre las actividades en las que se pide que se escriba, que son las que se han evaluado en esta pregunta. En adelante, este comentario servirá para la comprensión de las tablas en las que figuren los datos ambos porcentajes: el "porcentaje" y el "porcentaje válido", que aparecen en las últimas columnas.

Gráfico 6.13. Tipos de actividades según bloque (%). Elab. propia.

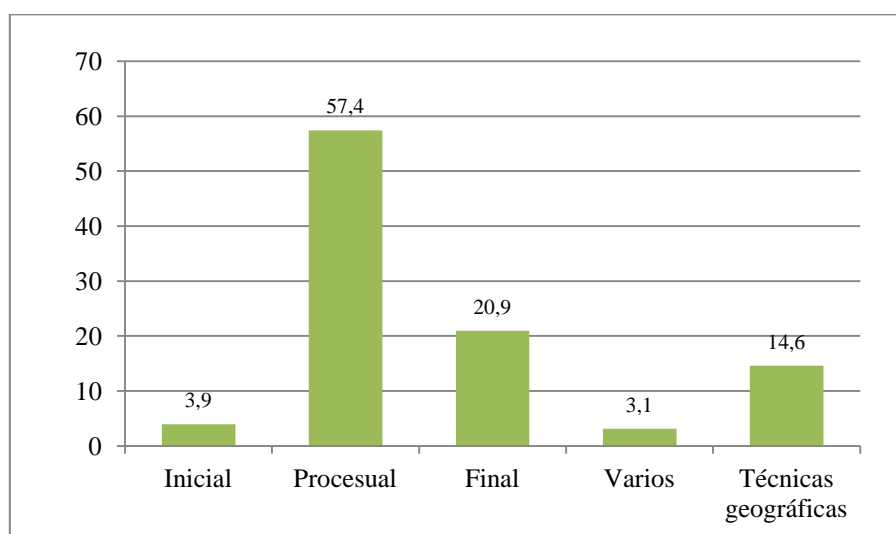


Tabla 6.19. Tipos de actividades según el bloque.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Inicial	48	3,9	3,9
Procesual	700	56,5	57,4
Final	255	20,6	20,9
Varios	38	3,1	3,1
Técnicas geográficas	178	14,4	14,6
Total	1219	98,5	100,0
No escritura	19	1,5	
Total	1238	100,0	

2. ¿Qué grado de abstracción poseen los conceptos que deben manejar para realizar la actividad?

Los conceptos "abstractos" que se requieren para responder a las preguntas propuestas se elevan a un 87,4%, frente al 12,6% que suponen los conceptos "concretos". Se puede comprobar en el Gráfico 6.14 cómo predominan los conceptos "abstractos" frente a los "concretos" en las actividades de Geografía.

En cuanto al número de actividades, han sido 153 las que sí han requerido la utilización de conceptos concretos. En la Tabla 6.20 se muestran estos datos.

Gráfico 6.14. Grado de abstracción de los conceptos (%). Elab. propia.

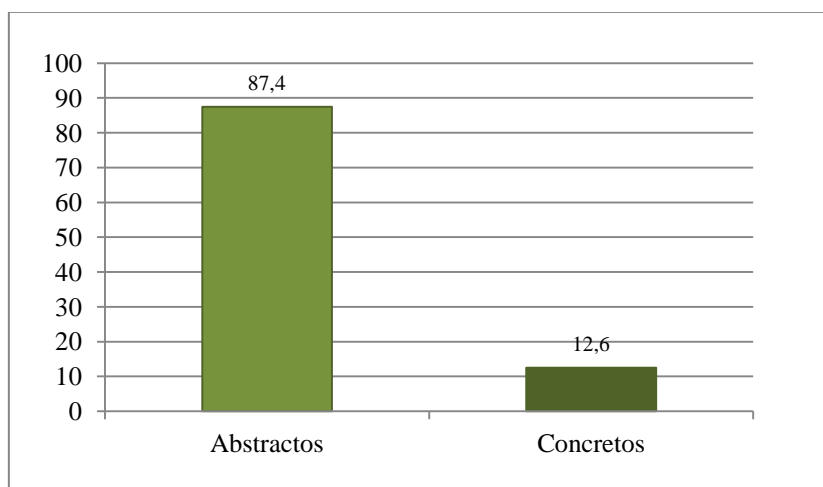


Tabla 6.20. Grado de abstracción de los conceptos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Abstractos	1066	86,1	87,4
Concretos	153	12,4	12,6
Total	1219	98,5	100,0
No escritura	19	1,5	
Total	1238	100,0	

3. ¿Qué tipo de género se espera obtener?

En cuanto a los géneros que se esperan obtener de cada una de las actividades, el género más solicitado es la pregunta-respuesta, como género escolar, con un 63,9%. En el Gráfico 6.15 se manifiesta esta predominancia. Le sigue la opción "otros", con un 24,1%, cuya lista se comenta, posteriormente, en el Gráfico 6.16. La tercera opción más requerida es la descripción escolar, con un 7,2% de las actividades. El itinerario se solicita en un 4,6%, y la ficha técnica, en un 0,1%. Si bien los géneros discursivos itinerario, ficha técnica y algunos de los que aparecen en la opción "otros" son géneros que no pertenecen propiamente al ámbito escolar, los géneros pregunta-respuesta y descripción escolar se entiende que se circunscriben al contexto educativo. Estos últimos suelen trabajarse como técnica para el desarrollo de los textos expositivos. Los géneros no escolares son los que interesan para la investigación y se desarrollan en el apartado 7.1.4.2.2.

En la Tabla 6.21 se observa que el número de casos en los que no se utiliza la escritura ni la descripción asciende a 248. Este dato se refiere a las 229 actividades que, junto con las 19 actividades no escritas, no trabajan la descripción ni como texto predominante ni como secuencia. Por este motivo, son actividades que no se han evaluado, ya que se alejan del objeto de investigación de la presente tesis, tal y como se ha explicado en el apartado 6.3.3.3.

El Gráfico 6.16 muestra la variedad de géneros que se han detectado en las actividades de los libros de texto en la opción "otros", por tanto, sobre un total del 24,1%.

Gráfico 6.15. Géneros discursivos utilizados en las actividades (%). Elab. propia.

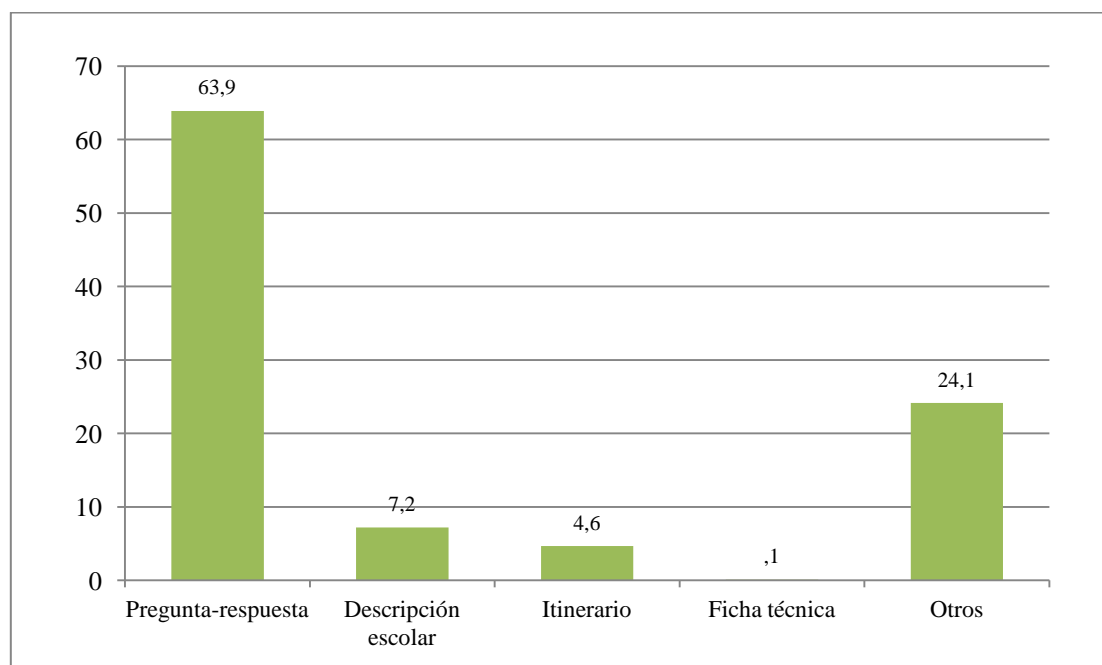
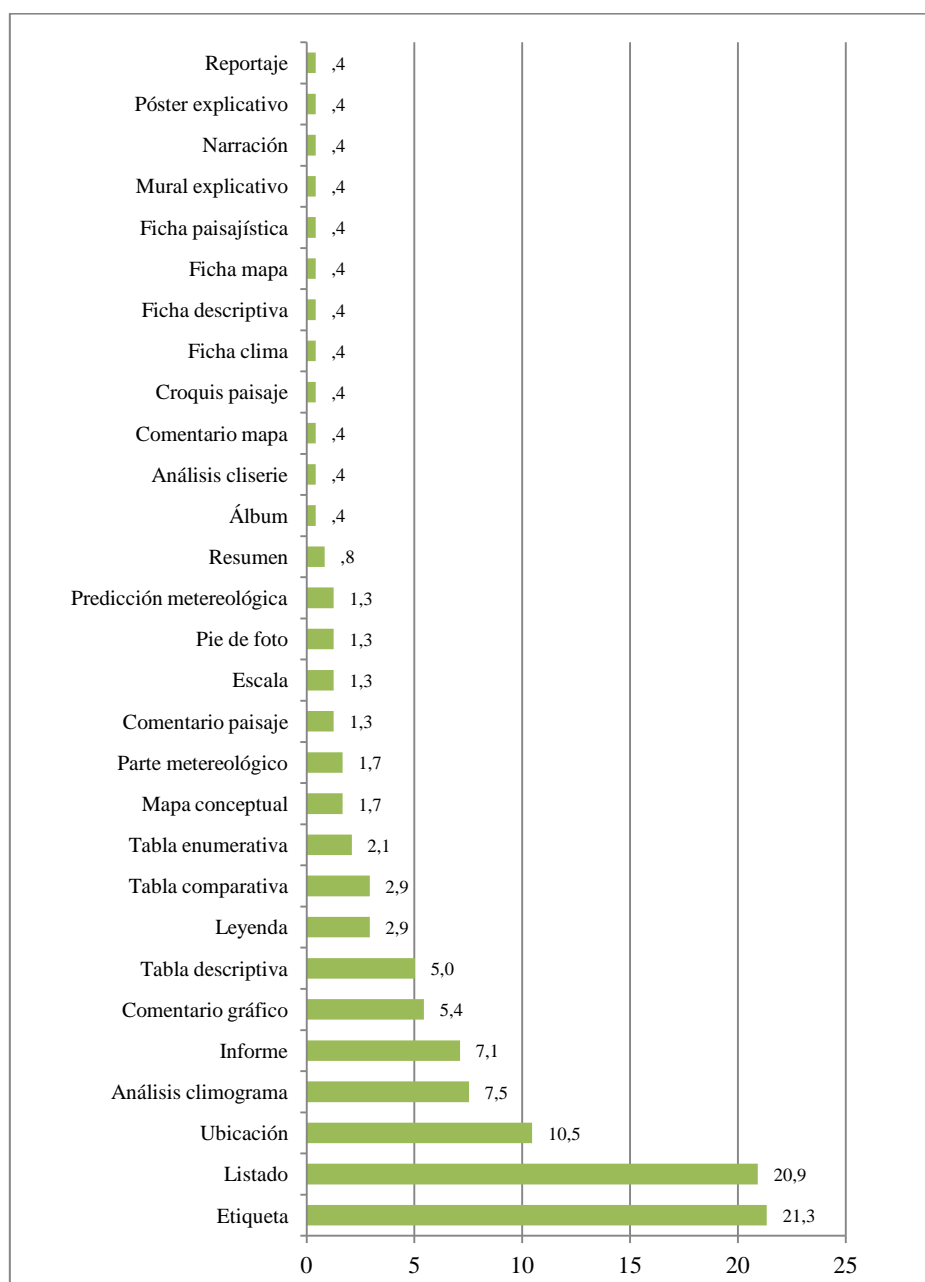


Tabla 6.21. Géneros discursivos utilizados en las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Pregunta-respuesta	633	51,1	63,9
Descripción escolar	71	5,7	7,2
Itinerario	46	3,7	4,6
Ficha técnica	1	,1	,1
Otros	239	19,3	24,1
Total	990	80,0	100,0
No escritura/ No descripción	248	20,0	
Total	1238	100,0	

Gráfico 6.16. Otros géneros discursivos de las actividades. Distribución de las 239 que marcan "otros" (%). Elab. propia.



En la Tabla 6.22, se pueden ver los porcentajes en relación con el total de los géneros, así como en relación al 24,1%. Los géneros cuya presencia es mayor en esta opción, que oscilan entre el 4,1% y el 1% del total de las actividades, son: la etiqueta, el listado, la ubicación, el análisis de un climograma, el informe, el comentario de un gráfico y la tabla descriptiva. Los que no alcanzan la presencia del 1% del total, aunque sí oscilan entre el 3% y el 1% en el porcentaje calculado sobre el 24,1%, son: leyenda,

Tabla 6.22. Otros géneros discursivos de las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Etiqueta	51	4,1	21,3
Listado	50	4,0	20,9
Ubicación	25	2,0	10,5
Análisis climograma	18	1,5	7,5
Informe	17	1,4	7,1
Comentario gráfico	13	1,1	5,4
Tabla descriptiva	12	1,0	5,0
Leyenda	7	,6	2,9
Tabla comparativa	7	,6	2,9
Tabla enumerativa	5	,4	2,1
Mapa conceptual	4	,3	1,7
Parte meteorológico	4	,3	1,7
Comentario paisaje	3	,2	1,3
Escala	3	,2	1,3
Pie de foto	3	,2	1,3
Predicción meteorológica	3	,2	1,3
Resumen	2	,2	,8
Álbum	1	,1	,4
Análisis cliserie	1	,1	,4
Comentario mapa	1	,1	,4
Croquis paisaje	1	,1	,4
Ficha clima	1	,1	,4
Ficha descriptiva	1	,1	,4
Ficha mapa	1	,1	,4
Ficha paisajística	1	,1	,4
Mural explicativo	1	,1	,4
Narración	1	,1	,4
Póster explicativo	1	,1	,4
Reportaje	1	,1	,4
Total	239	19,3	100,0
No otros géneros	999	80,7	
Total	1238	100,0	

tabla comparativa, tabla enumerativa, mapa conceptual, parte meteorológico, comentario del paisaje, escala, pie de foto y predicción meteorológica. Finalmente, los que no alcanzan el 1% dentro del total de "otros" son: resumen, álbum, análisis de cliserie, comentario de mapa, croquis de paisaje, ficha del clima, ficha descriptiva, ficha de mapa, ficha paisajística, mural y póster explicativo, narración y reportaje.

4. ¿En qué ámbito o contexto social se sitúa el texto que se espera obtener?

El ámbito predominante entre las actividades de los libros de texto de Geografía analizados se trata del "escolar", con un 98,1%. A continuación, el Gráfico 6.17 y la Tabla 6.23, muestra que la opción "otros" se presenta en un 86,8% de los casos; el ámbito cartográfico está presente en un 24,2% del total de las actividades. El ámbito del "medio ambiente" se presenta en un 4%, y el "turístico", en un 1,9%. Por último, la "ordenación territorial" se reduce al 0,7%.

Gráfico 6.17. Ámbitos de las actividades (%). Elab. propia.

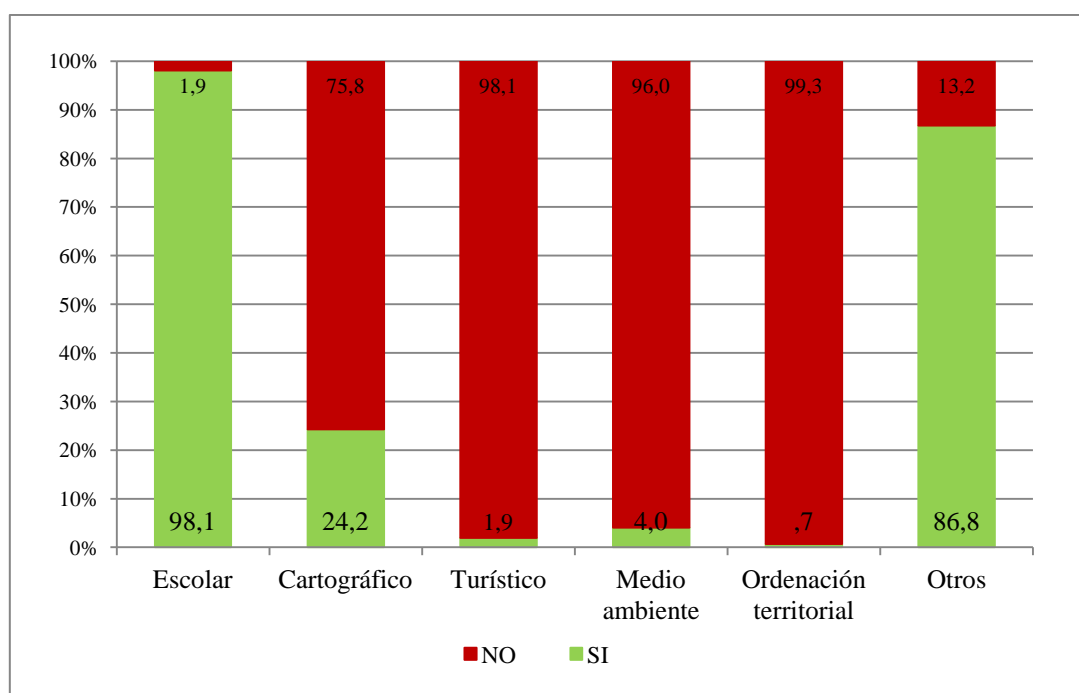


Tabla 6.23. Ámbitos de las actividades (%).

	Escolar	Cartográfico	Turístico	Medio ambiente	Ordenación territorial	Otros
SI	98,1	24,2	1,9	4,0	,7	86,8
NO	1,9	75,8	98,1	96,0	99,3	13,2

El desglose de la opción "otros" ámbitos se muestra en el Gráfico 6.18 y en la Tabla 6.24. Se han obtenido cuatro ámbitos cuatro cuya presencia ha sido mayoritaria: el ámbito "paisajístico", con un 64,7%; el "relieve", con un 15,2%; la "climatología", con un 10,3%; y la "hidrología", con un 6%. Sin embargo, el resto de ámbitos son poco relevantes, ya que su presencia no supera el 1% de los 861 casos que marcan "otros". Estos ámbitos menos destacados son: el "literario", la "meteorología", el "lúdico", la "tectónica", el "periodístico", el "cine", las "costumbres" y el "deportivo".

Gráfico 6.18. Otros ámbitos de las actividades. Distribución de las 861 que marcan "otros" (%). Elab. propia.

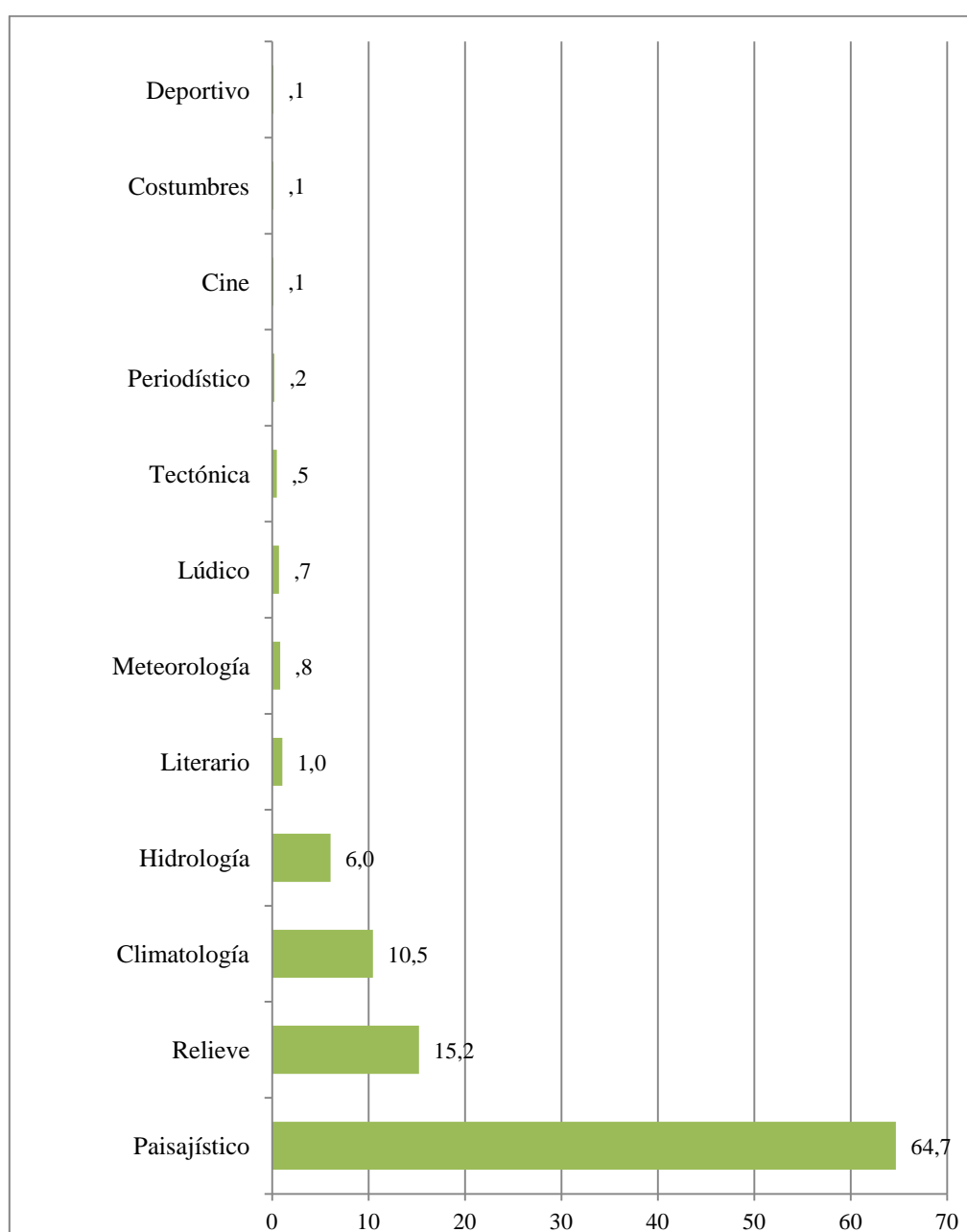


Tabla 6.24. Otros ámbitos de las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Paisajístico	557	45,0	64,7
Relieve	131	10,6	15,2
Climatología	90	7,3	10,5
Hidrología	52	4,2	6,0
Literario	9	,7	1,0
Meteorología	7	,6	,8
Lúdico	6	,5	,7
Tectónica	4	,3	,5
Periodístico	2	,2	,2
Cine	1	,1	,1
Costumbres	1	,1	,1
Deportivo	1	,1	,1
Total	861	69,5	100,0
No otros ámbitos	377	30,5	
Total	1238	100,0	

5. Según el tema que se pide describir, ¿qué tipo de descripción resultará?

El tipo de descripción predominante en la Geografía es la "topografía", con un 84,1%. Le sigue la "hipotiposis", con un 8%. Y, por último, se encuentra la descripción de "objetos", con un 7,9%. En el Gráfico 6.19 y en la Tabla 6.25 se refleja la primacía de la descripción llamada desde la Lingüística (consúltese el origen de la terminología empleada en el apartado 4.3.1), topografía, en la asignatura de Geografía.

Gráfico 6.19. Tipos de descripción según el tema (%). Elab. propia.

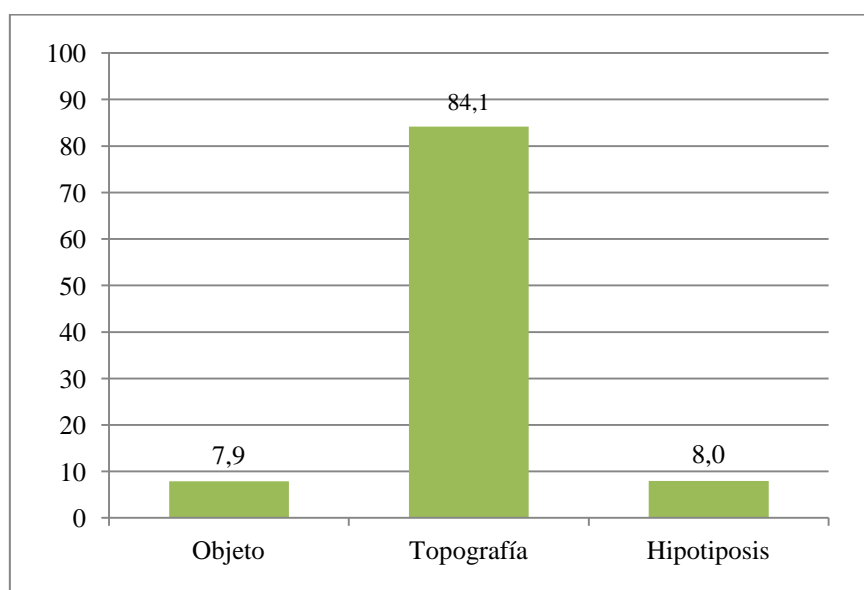


Tabla 6.25. Tipos de descripción según el tema.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Objeto	78	6,3	7,9
Topografía	833	67,3	84,1
Hipotiposis	79	6,4	8,0
Total	990	80,0	100,0
No escritura/ No descripción	248	20,0	
Total	1238	100,0	

6. ¿Qué objetivo/s persigue la actividad en relación con los objetivos del currículo?

Entre los objetivos del currículo oficial, el objetivo principal que requieren las actividades de Geografía relacionadas con la descripción es "obtener información", el cual se hace presente en un 71,9% de las actividades. El objetivo "localizar hechos" se manifiesta en un 61,3%; "elaborar información", en un 22%; y "adquirir vocabulario", en un 4%. Estos datos se visualizan en el Gráfico 6.20, así como en la Tabla 6.26.

Gráfico 6.20. Objetivos de las actividades (%). Elab. propia.

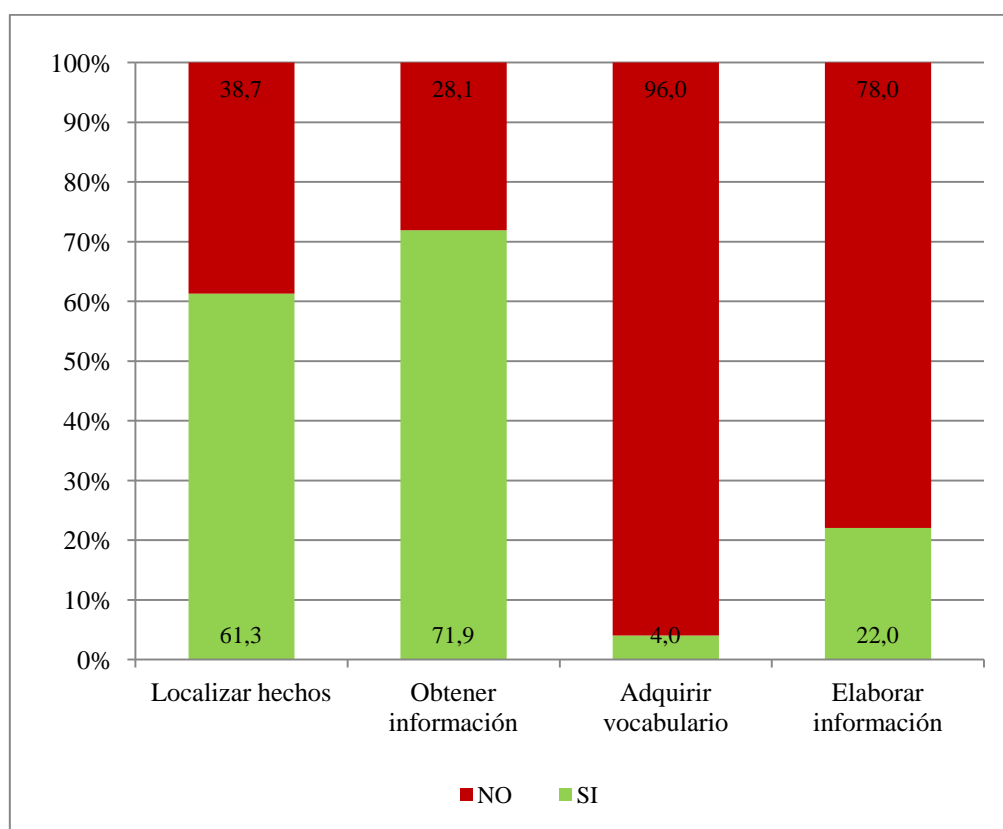


Tabla 6.26. Objetivos de las actividades (%).

	Localizar hechos	Obtener información	Adquirir vocabulario	Elaborar información
SI	61,3	71,9	4,0	22,0
NO	38,7	28,1	96,0	78,0

7. ¿Qué tipo/s de estrategia descriptiva empleará el alumno fundamentalmente?

La estrategia descriptiva que se requiere prácticamente en todas la actividades es la de "identificar", la cual se encuentra en un 94,4% de las actividades. A continuación, se presentan el resto de estrategias ordenadas según su importancia, las cuales se pueden consultar tanto en el Gráfico 6.21 como en la Tabla 6.27: "analizar" (63,2%), "seleccionar" (60,9%), "relacionar" (44,4%), "otras" (34,4%), "sintetizar" (12,3%), "ordenar" (10,9%), y "calcular" (8,1%).

Gráfico 6.21. Estrategias descriptivas utilizadas en las actividades (%). Elab. propia.

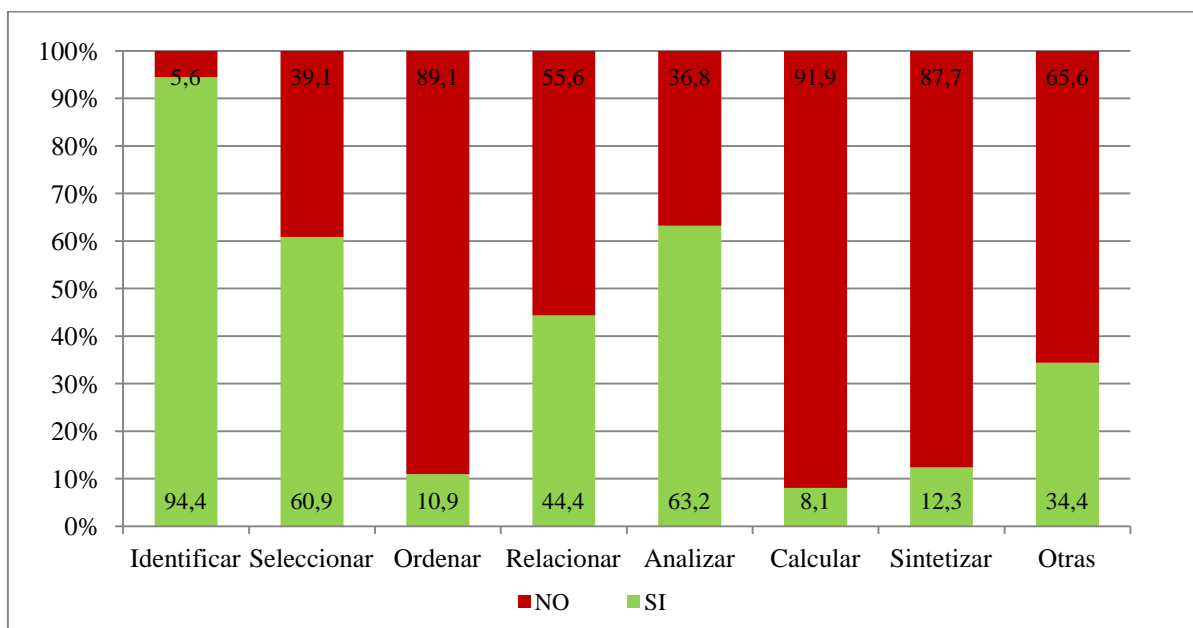


Tabla 6.27. Estrategias descriptivas utilizadas en las actividades (%).

	Identificar	Seleccionar	Ordenar	Relacionar	Analizar	Calcular	Sintetizar	Otras
SI	94,4	60,9	10,9	44,4	63,2	8,1	12,3	34,4
NO	5,6	39,1	89,1	55,6	36,8	91,9	87,7	65,6

En cuanto a las "otras" estrategias detectadas, se encuentran relacionadas por orden de frecuencia en el Gráfico 6.22 y en la Tabla 6.28. Es importante destacar que la estrategia "localizar", al igual que "identificar", adquiere una presencia relevante en las actividades descriptivas de Geografía, como se manifiesta en el 92,2% de su presencia en la totalidad de las actividades.

Gráfico 6.22. Otras estrategias descriptivas en las actividades. Distribución de las 339 que marcan "otras" (%). Elab. propia.

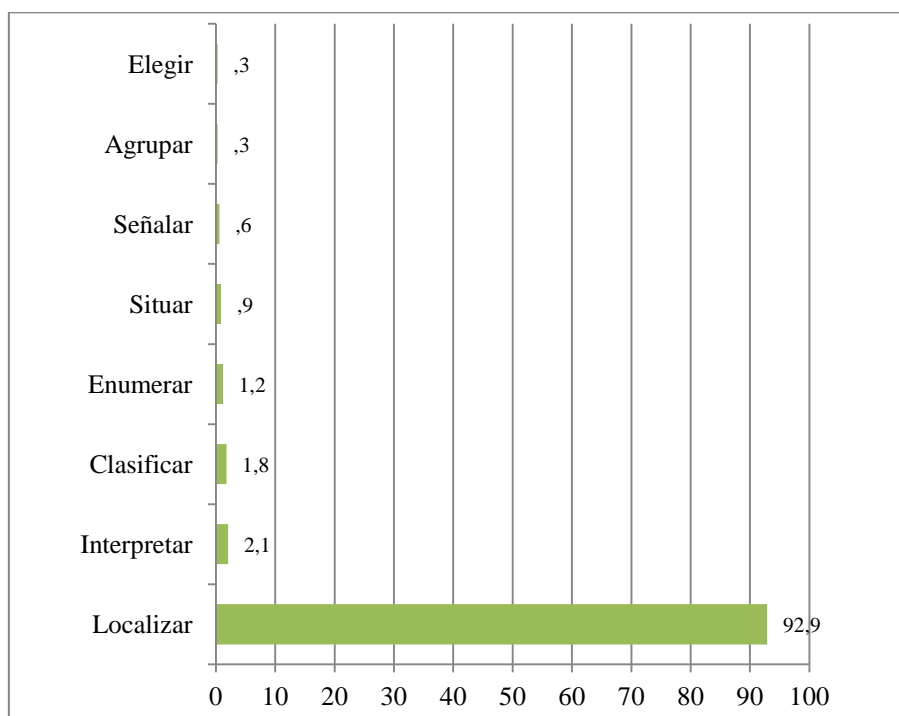


Tabla 6.28. Otras estrategias descriptivas utilizadas en las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Localizar	315	25,4	92,9
Interpretar	7	,6	2,1
Clasificar	6	,5	1,8
Enumerar	4	,3	1,2
Situar	3	,2	,9
Señalar	2	,2	,6
Agrupar	1	,1	,3
Elegir	1	,1	,3
Total	339	27,4	100,0
No otras	899	72,6	
Total	1238	100,0	

8. ¿Para qué servirá la descripción que se solicita en la actividad?

En cuanto a las funciones que cumple la descripción, se obtiene que la función "informativa" se encuentra en prácticamente todas las actividades; un 99,6% de las actividades cumple esa función. El resto de funciones son requeridas en el siguiente orden de importancia: "evaluativa" (76,5%), de "textualización" (43,7%), "condensadora" (12,8%), y "reguladora" (5,4%). En el Gráfico 6.23 y en la Tabla 6.29 se percibe, de forma especial, la escasa presencia de esta última, pues su columna aparece toda de color rojo y la cifra asciende a un 94,6%. Estas funciones provienen de la clasificación de las funciones de la descripción que se realiza en el ámbito lingüístico (consúltese el apartado 4.4).

Gráfico 6.23. Funciones descriptivas de las actividades (%). Elab. propia.

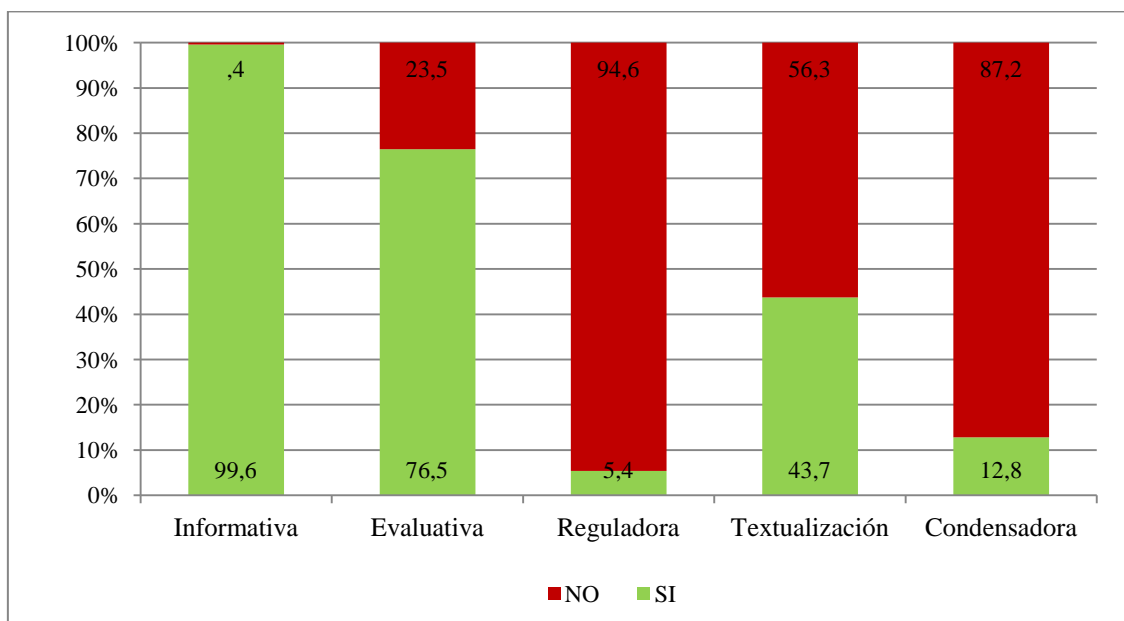


Tabla 6.29. Funciones descriptivas de las actividades (%).

	Informativa	Evaluativa	Reguladora	Textualización	Condensadora
SI	99,6	76,5	5,4	43,7	12,8
NO	,4	23,5	94,6	56,3	87,2

9. ¿El enunciado se formula mediante una pregunta (o pregunta indirecta)?

La respuesta a esta pregunta es afirmativa en un 53,5% de los casos. El 46,5% de las actividades no se formula mediante pregunta, por lo que, a pesar de haber predominancia de las preguntas, no presentan una diferencia importante con respecto a

las actividades que se formulan mediante la modalidad afirmativa o imperativa. Esta aparente equidad se percibe en el Gráfico 6.24. En la tabla 6.30 se puede comprobar cómo 530 actividades se formulan frente a 460 que se formulan sin ella.

Gráfico 6.24. Formulación del enunciado mediante pregunta (%). Elab. propia.

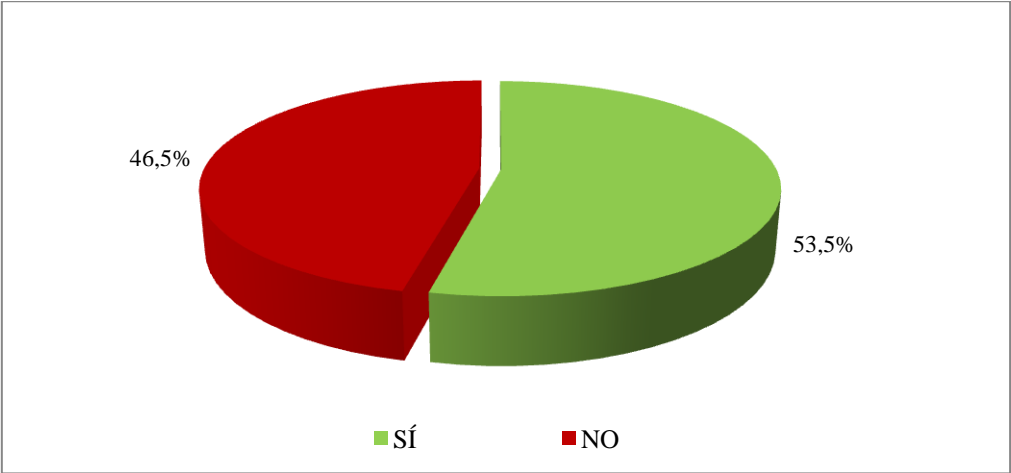


Tabla 6.30. Formulación del enunciado mediante pregunta.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
SÍ	530	42,8	53,5
NO	460	37,2	46,5
Total	990	80,0	100,0
No escritura/ No descripción	248	20,0	
Total	1238	100,0	

10. ¿Qué verbo/s utiliza el enunciado para nombrar la actividad descriptiva que se requiere?

Lo más destacable del Gráfico 6.25, así como de la Tabla 6.31, es la opción "no utiliza", ya que abarca prácticamente la mitad de las actividades, con un 51,6% del total.

En el Gráfico 6.25 se puede ver una lista de verbos utilizados en las actividades, cuyos enunciados normalmente no se formulan mediante pregunta. La selección de verbos se ha realizado considerando que se refieran a las estrategias descriptivas; de esta manera, si no están relacionados con la acción de describir, se opta por la respuesta "no utiliza". Esto ha supuesto un 16,1% de los verbos que se caracterizaban por ser "palabras baúl", por lo que no aportaban ninguna significación concreta, o por ser utilizados inapropiadamente. El ejemplo más claro ha sido utilizar: "explica" en vez de

"describe". Asimismo, las actividades en las que no aparecen preguntas y no se emplea ningún verbo, también se incluyen en la opción "no utiliza".

Gráfico 6.25. Verbos utilizados en las actividades (%). Elab. propia.



Tabla 6.31. Verbos utilizados en las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No utiliza	511	41,3	51,6
Otros	159	12,8	16,1
Describir	67	5,4	6,8
Localizar	51	4,1	5,2
Relacionar	47	3,8	4,7
Comparar	24	1,9	2,4
Calcular	23	1,9	2,3
Observar	20	1,6	2,0
Identificar	18	1,5	1,8
Interpretar	16	1,3	1,6
Analizar	13	1,1	1,3
Enumerar	12	1,0	1,2
Situar	12	1,0	1,2
Clasificar	8	,6	,8
Dibujar	3	,2	,3
Ordenar	3	,2	,3
Organizar	1	,1	,1
Seleccionar	1	,1	,1
Sintetizar	1	,1	,1
Total	990	80,0	100,0
No escritura/ No descripción	248	20,0	
Total	1238	100,0	

En el Gráfico 6.26, así como en la Tabla 6.32, se puede ver la relación del resto de verbos que se han encontrado formulados entre los cinco libros de texto relacionados con las estrategias descriptivas. Destaca el verbo "indicar", con un 32,1%; así como el verbo "citar", con un 19,5%; el verbo "señalar", con un 18,2%; y el verbo "buscar", con un 14,5%.

Gráfico 6.26. Otros verbos utilizados en las actividades. Distribución de las 159 que marcan "otros" (%).
Elab. propia.

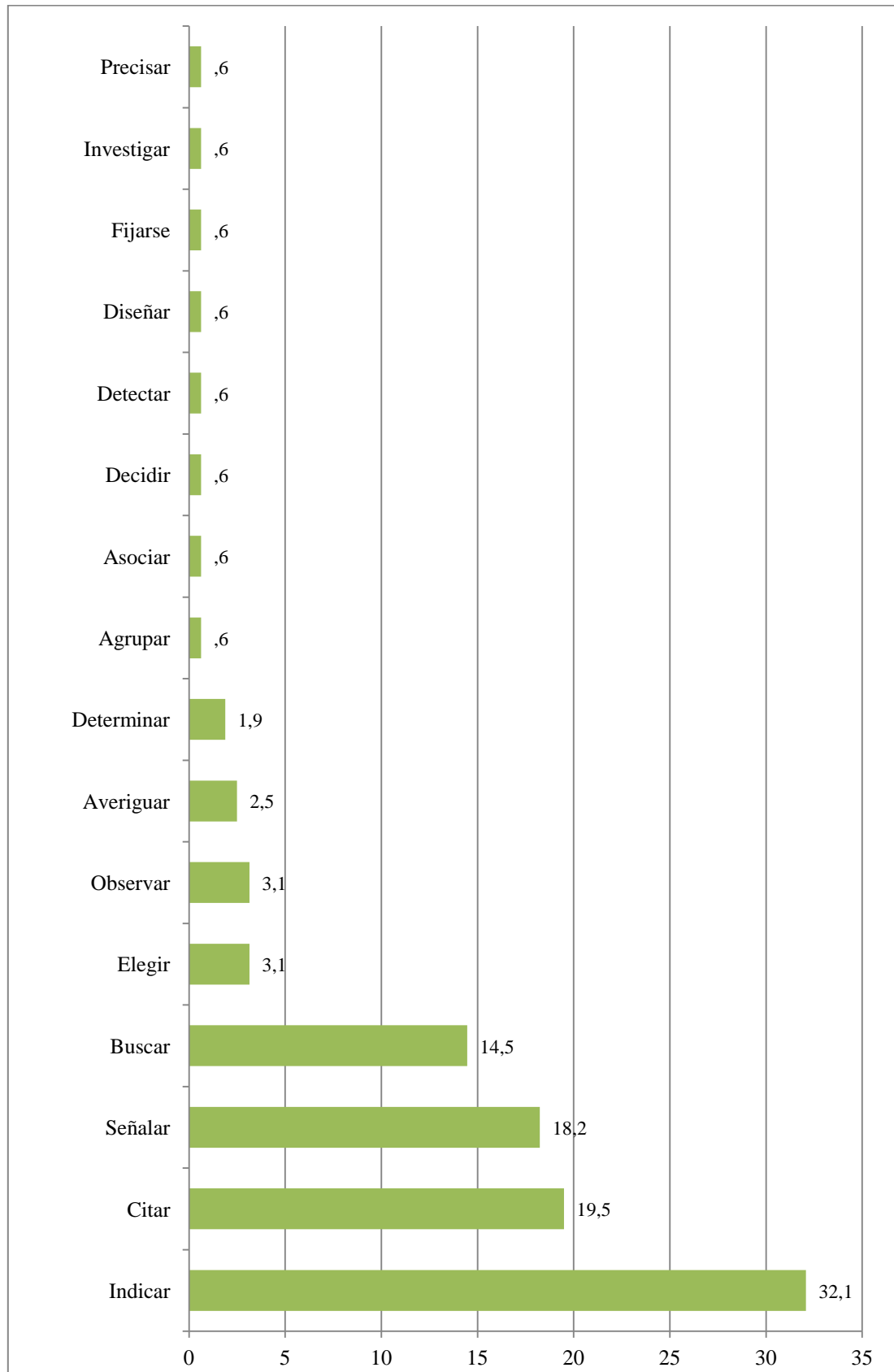


Tabla 6.32. Otros verbos utilizados en las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Indicar	51	4,1	32,1
Citar	31	2,5	19,5
Señalar	29	2,3	18,2
Buscar	23	1,9	14,5
Elegir	5	,4	3,1
Observar	5	,4	3,1
Averiguar	4	,3	2,5
Determinar	3	,2	1,9
Agrupar	1	,1	,6
Asociar	1	,1	,6
Decidir	1	,1	,6
Detectar	1	,1	,6
Diseñar	1	,1	,6
Fijarse	1	,1	,6
Investigar	1	,1	,6
Precisar	1	,1	,6
Total	159	12,8	100,0
No otros verbos	1079	87,2	
Total	1238	100,0	

11. ¿Qué extensión se espera que tengan las respuestas de la mayoría de enunciados?

La extensión que pueden tener las respuestas de las actividades de los libros de texto es de "3 o 4 palabras", con un 77,5%. Tanto en el Gráfico 6.27 como en la Tabla 6.33 se pone de manifiesto la predominancia de esta extensión frente a la del "texto", que alcanza un 13,7%, y la de "1 o 2 oraciones", que se manifiesta en el 8,9% de las actividades.

Gráfico 6.27. Extensión de las descripciones (%). Elab. propia.

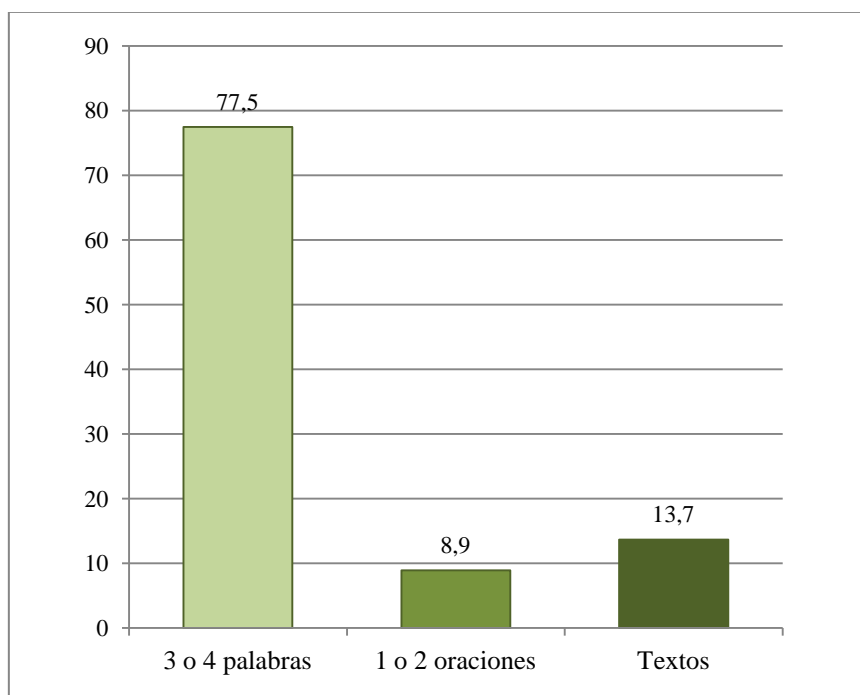


Tabla 6.33. Extensión de las descripciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
3 o 4 palabras	766	61,9	77,5
1 o 2 oraciones	88	7,1	8,9
Textos	135	10,9	13,7
Total	989	79,9	100,0
No escritura/ No descripción	249	20,1	
Total	1238	100,0	

12. ¿Se le proporcionan herramientas lingüísticas al alumno para describir?

En el Gráfico 6.28 se aprecia que en el 86,1% de las actividades no se ofrecen herramientas lingüísticas a los alumnos para realizar las descripciones. Este resultado hace patente la falta de recursos, pues solo en un 13,9% se ofrece algún tipo de herramienta lingüística, es decir, 138 actividades de 990 totales, como se puede ver en la Tabla 6.34. En cuanto a la distribución de las actividades que sí ofrecen herramientas lingüísticas, cerca de la mitad, el 38,3%, es decir, 62 actividades proporcionan ese paso:

"buscar" (u "observar", "contemplar", etc.)¹¹³. El resto de pasos del proceso de la descripción aparecen de forma desordenada y sin un claro modelo de cuáles son los pasos que han de seguirse, no solo entre los ejercicios de un mismo libro de texto, sino entre los ejercicios de distintas editoriales.

Gráfico 6.28. Uso de herramientas lingüísticas (%). Elab. propia.

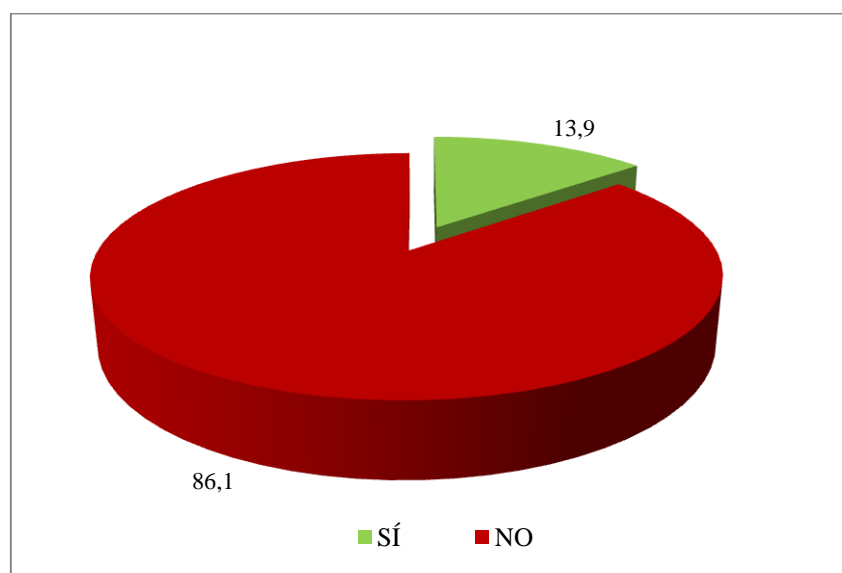


Tabla 6.34. Uso de herramientas lingüísticas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
SÍ	138	11,1	13,9
NO	852	68,8	86,1
Total	990	80,0	100,0
No escritura/ No descripción	248	20,0	
Total	1238	100,0	

Además, entre los recursos que se ofrecen, se puede categorizar en tres tipos de ayudas: las referidas a "instrucciones" concretas para llevar a cabo la compleja tarea de la descripción; las referidas a "modelos lingüísticos" que pueden imitar; y, por último, "recomendaciones metalingüísticas" sobre el cuidado de la expresión escrita. En el Gráfico 6.29 y en la Tabla 6.35, se puede apreciar la presencia de estas ayudas. Las "instrucciones" es el recurso más frecuente (38,3%), seguido de los "modelos

¹¹³ A pesar de que sean estrategias distintas se han unificado para obtener una categorización de las instrucciones, de manera que todas ellas se encuentran en la primera fase del acceso al conocimiento (véase el subapartado 3.4.2).

lingüísticos" (20,4%), y, en último lugar, se encuentran las "recomendaciones metalingüísticas" (0,6%). En concreto, en el Gráfico 6.29, se observa que las tres instrucciones predominantes, sobre un total de 138 ayudas, son: la instrucción "observar", el modelo lingüístico de presentar "oraciones con descripciones", y la instrucción parecida a observar, llamada "buscar".

En la Tabla 6.35, las ayudas están categorizadas según el tipo de herramientas de que se trata. Entre un 5% y un 1% se encuentran las siguientes ayudas: las instrucciones referidas a "organizar" y a "localizar"; posteriormente, los modelos lingüísticos, esta vez, presentando "frases incompletas en textos"; de nuevo cuatro tipos de instrucciones, "describir datos", "seleccionar", "sintetizar información", "comentar ideas" y "analizar datos". Por último, las ayudas lingüísticas que no alcanzan el 1% en la distribución del 13,9% son: "establecer estructura" e "interpretar datos", la muestra de "vocabulario", y, en último lugar, ya que aparece en una única actividad, las recomendaciones metalingüísticas acerca de la "coherencia y corrección en la sintaxis y el léxico".

Gráfico 6.29. Herramientas lingüísticas utilizadas. Distribución de las 138 que marcan "sí" (%). Elab. propia.

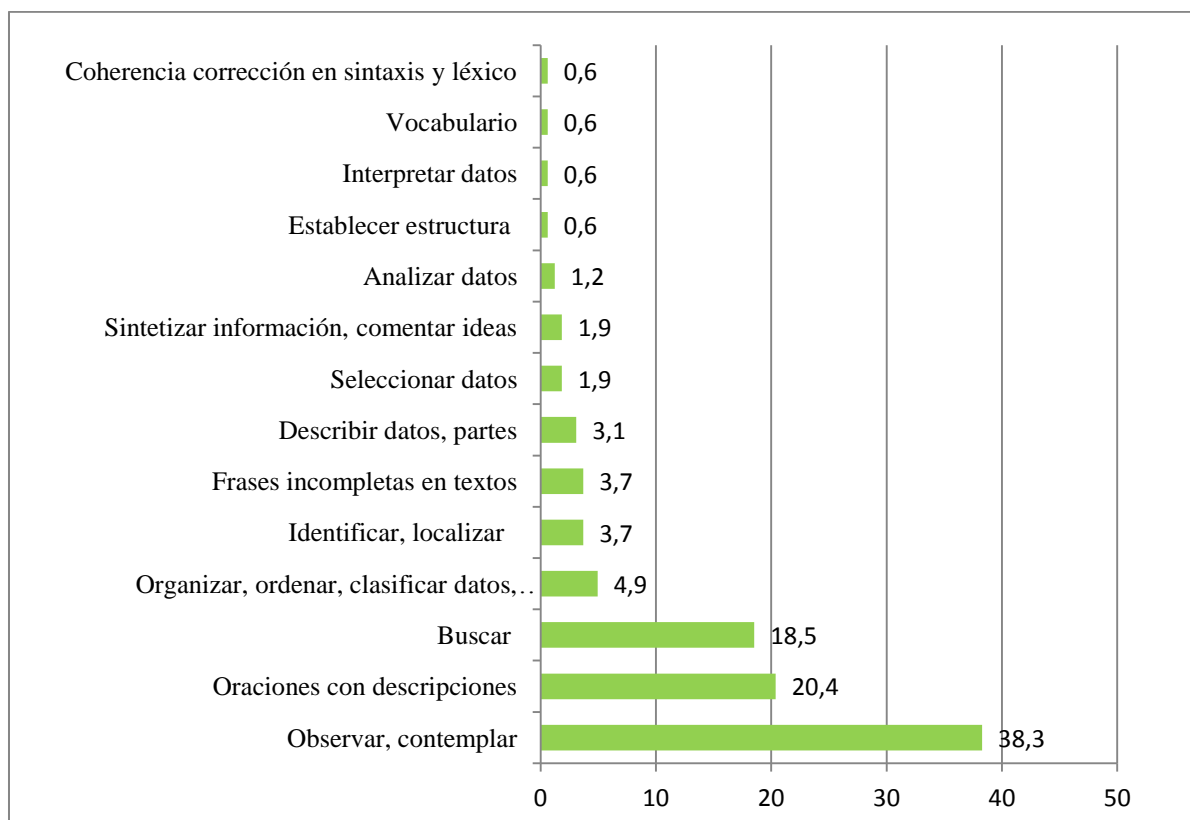


Tabla 6.35. Herramientas lingüísticas utilizadas.

Tipo de ayuda		nº	%
Instrucciones	Observar, contemplar	62	38,3
Modelos lingüísticos	Oraciones con descripciones	33	20,4
Instrucciones	Buscar	30	18,5
Instrucciones	Organizar, ordenar, clasificar datos, determinar relaciones	8	4,9
Instrucciones	Identificar, localizar	6	3,7
Modelos lingüísticos	Frases incompletas en textos	6	3,7
Instrucciones	Describir datos, partes	5	3,1
Instrucciones	Seleccionar datos	3	1,9
Instrucciones	Sintetizar información, comentar ideas	3	1,9
Instrucciones	Analizar datos	2	1,2
Instrucciones	Establecer estructura	1	0,6
Instrucciones	Interpretar datos	1	0,6
Modelos lingüísticos	Vocabulario	1	0,6
Recomendaciones metalingüísticas	Coherencia corrección en sintaxis y léxico	1	0,6
		162	100,0

13. ¿Qué tipo de herramientas geográficas se le ofrecen al alumno para describir?

En primer lugar, se debe considerar que en las actividades descriptivas la aparición de las herramientas geográficas supone el 81,5%, frente al 18,5%, en el que no aparece ningún tipo de ayuda para resolver la tarea desde el ámbito geográfico. En el Gráfico 6.30 y en la Tabla 6.36, se hace patente el predominio de las herramientas "cartográficas o visuales", con un 61,6%. El resto de herramientas geográficas aparecen en el siguiente orden: "documentales" (15,3%), "estadístico-informáticas" (8%), "audiovisuales" (0,9%), e "instrumentos" (0,3%).

Gráfico 6.30. Herramientas geográficas (%). Elab. propia.

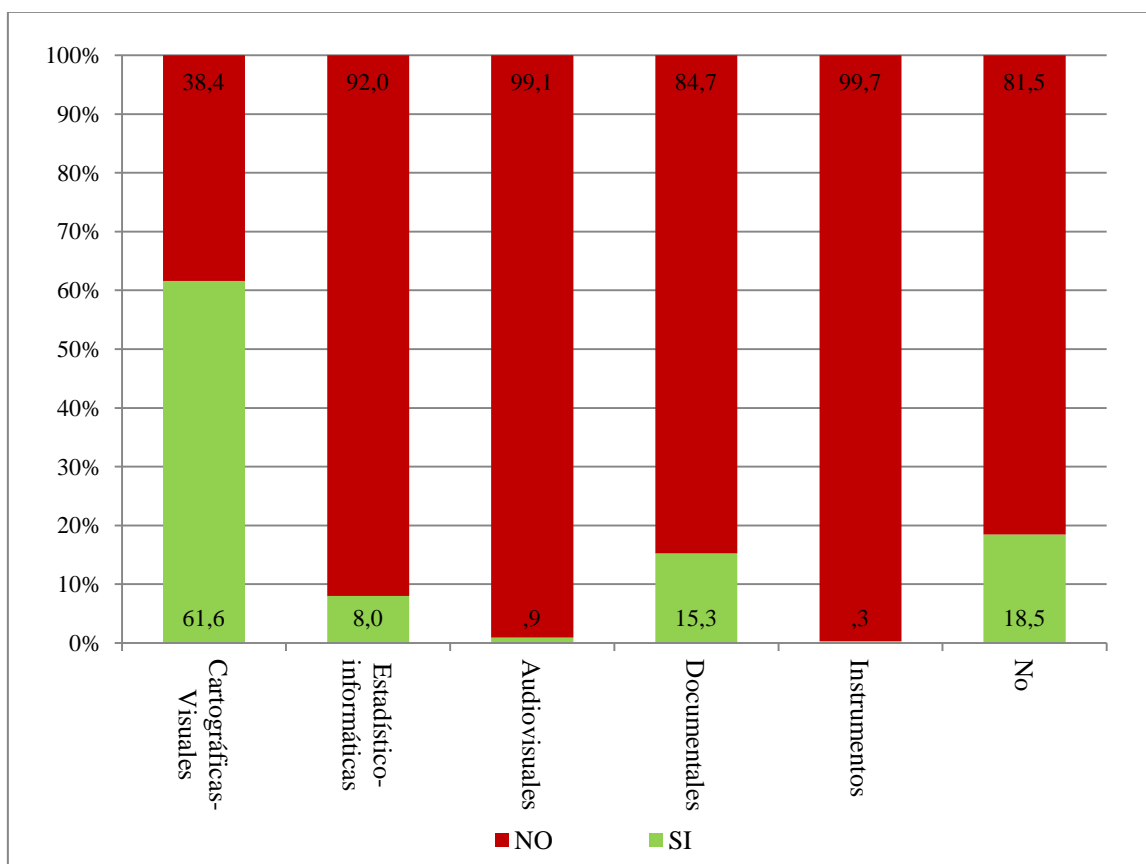


Tabla 6.36. Herramientas geográficas.

	Cartográficas-Visuales	Estadístico-informáticas	Audiovisuales	Documentales	Instrumentos	No
SI	61,6	8,0	,9	15,3	,3	18,5
NO	38,4	92,0	99,1	84,7	99,7	81,5

14. ¿Cómo se representa el objeto que debe ser descrito en la actividad?

La última pregunta del cuestionario sobre las actividades del libro de texto aporta información acerca del modo de representación del objeto de la descripción. Antes de enumerar cada una de las maneras de representación, se debe señalar que, en el 31,6% de las actividades, no figura de ningún modo aquello que debe representarse, mientras que, en el 68,4% de los casos, sí aparece representado. Durante la fase de recogida de datos, se ha comprobado que, cuando no aparece ningún tipo de herramienta geográfica, normalmente, se debe, bien a que no se proporciona ningún tipo de ayuda geográfica, o bien a que se le ofrece la herramienta geográfica de tipo "documental" (véase el anterior Gráfico 6.30 y la anterior Tabla 6.36).

En el Gráfico 6.31 y en la Tabla 6.37, por otra parte, cuando sí aparece figurado lo que se ha de describir, se puede comprobar que el modo de representación más frecuente es el "mapa o plano", que alcanza un 45,7% del total de las actividades. Las otras formas de reproducirse el objeto de la descripción se disponen según los porcentajes que se muestran entre paréntesis: "dibujo o foto" (16,6%), "tabla o gráfico" (9,2%), "vídeo" (0,8%), "realidad" (0,1%), "realidad" (0,1%).

Gráfico 6.31. Modo de representación (%). Elab. propia.

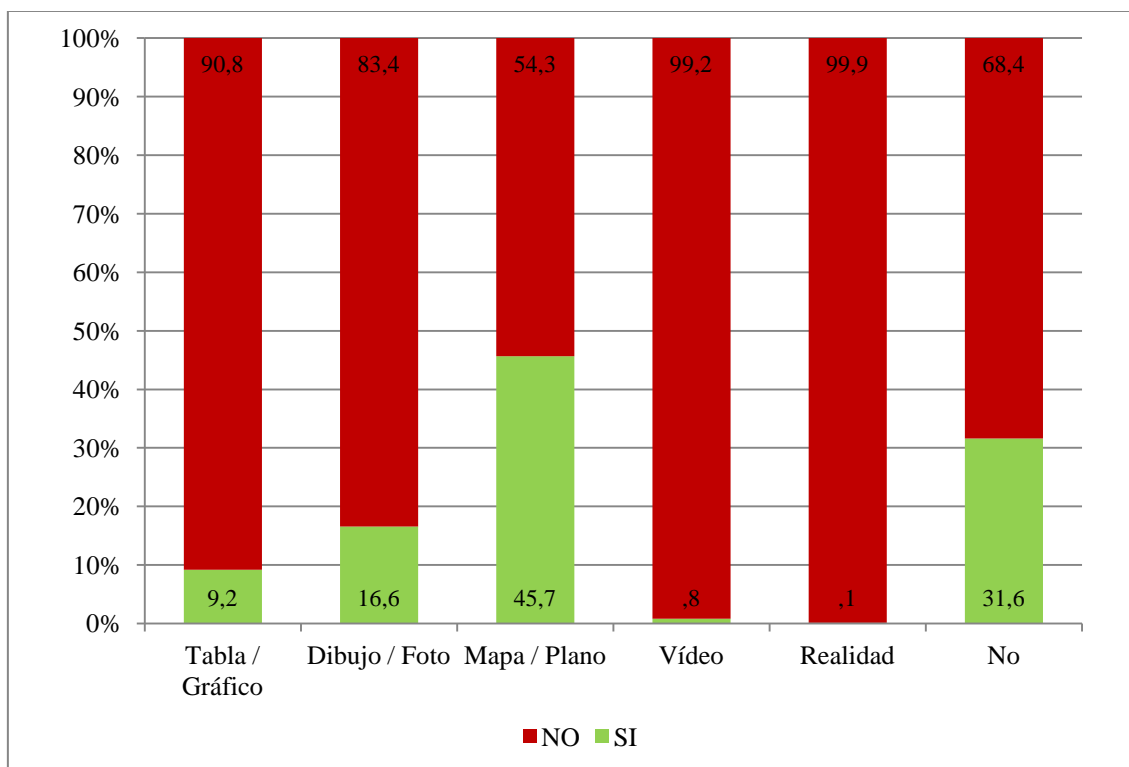


Tabla 6.37. Modo de representación.

	Tabla / Gráfico	Dibujo / Foto	Mapa / Plano	Vídeo	Realidad	No
SI	9,2	16,6	45,7	,8	,1	31,6
NO	90,8	83,4	54,3	99,2	99,9	68,4

6.3.6.1.2. Resultados cualitativos de la Guía de los libros de texto.

La Guía de observación de los libros de texto es una herramienta muy útil para el análisis sobre las cuestiones metodológicas realizada en los libros de texto. Estas cuestiones se ponen en relación con las preguntas efectuadas sobre el nivel de conocimientos, las fuentes requeridas, la agrupación de los alumnos y la evaluación de cada una de las actividades.

En la Tabla 6.38 se recogen los resultados que se han podido observar.

Tabla 6.38. Elementos metodológicos de los libros de texto.

NIVEL	FUENTES / MATERIALES	AGRUPACIÓN	EVALUACIÓN
Medio	Libro de texto	Individual	Heteroevaluación

a. Nivel de las actividades

Según lo observado de forma cualitativa en los libros de texto, predominan las actividades de nivel medio, salvo algunas excepciones. Todas las editoriales conciben sus actividades como de nivel medio, a excepción de las siguientes editoriales:

- la editorial Rosa señala el nivel de todas sus actividades. Predominan las de nivel medio, pero también hay actividades de nivel básico y de ampliación.
- la editorial Clavel señala únicamente las actividades que requieren un nivel de profundización, y son muy escasas en comparación con el resto.

Si bien es cierto que en todas ellas se encuentra un apartado que suele hacer referencia a actividades de profundización concebidas para ampliar o para investigar, el número total de las actividades que son de este tipo es mínimo en comparación con el resto.

También se debe señalar que es cierto que todas las editoriales ofrecen materiales curriculares adaptados que complementan al libro de texto de referencia, con lo que de esta forma se atiende a los alumnos que presentan un desfase curricular y se les atiende mediante ese material especialmente preparado para su nivel. Por ello, a pesar de que no todas las editoriales cuentan con una nivelación de las actividades del libro de texto, si tienen al menos un libro específico de Adaptación curricular.

b. Fuentes requeridas

Las actividades de los libros de texto requieren la consulta del propio libro de texto para poder ser resueltas; se ha observado un número mínimo de actividades que solicitan otras fuentes en el siguiente orden: personales, Internet, audiovisuales, realidad y libros de consulta. En este sentido se aprecia una progresiva incorporación del recurso de Internet, como ya se anunció que se venía realizando en los libros de texto en el Informe AGE del año 2000.

c. Tipos de agrupaciones

El tipo de agrupación que predomina en las actividades de los libros de texto es el individual. El resto de agrupamientos se realiza en el siguiente orden: grupos, clase y parejas, no habiéndose encontrado actividades en las que se requiera al personal ajeno al centro escolar. Una editorial tiene una sección para el trabajo en grupo y otra recurre de vez en cuando al requerimiento de grupos para realizar las actividades, pero el resto de editoriales no hacen referencia a cómo se agruparán los estudiantes. No se ha encontrado ningún otro tipo de agrupamiento: en parejas o toda la clase.

d. Tipos de evaluación

En cuanto al tipo de evaluación, todas las actividades de los libros de texto se corrigen por el profesor, si no se hace mención explícita de otra manera. Por tanto, predomina la heteroevaluación. Solo se ha encontrado alguna excepción, en concreto, un número mínimo de actividades en las que se les pedía a los alumnos que se autocorrigieran con recursos proporcionados en enlaces *web* que proporcionan dos editoriales.

6.3.6.2. Resultados de los cuestionarios para los profesores.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios para los profesores se exponen a continuación según el orden en el que figuran las preguntas del cuestionario. Como ya se ha comentado en el subapartado 6.3.5.3, el cuestionario se divide en dos partes, las cuales contienen siete y veintiocho preguntas respectivamente. Por lo que, a continuación, se describen las respuestas a las treinta y cinco preguntas totales que contiene el presente cuestionario.

Iª PARTE. ASPECTOS RELACIONADOS CON SU LABOR DOCENTE

1. ¿Es su especialidad la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

La primera pregunta del cuestionario muestra que el 83,3% de los profesores encuestados son de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Por lo que tan solo un 16,7 % son de otra especialidad, como se aprecia en el Gráfico 6.32.

Como se puede ver en la Tabla 6.39, el 16,7 % corresponde a un total de dos sobre los doce profesores encuestados. Ambos profesores dan clase en 3º de ESO y

coincide con que ambos son los dos únicos profesores que no utilizan el libro de texto elegido por el centro al que pertenecen, como ya ha sido referido en el apartado 6.3.3.4

Gráfico 6.32. Profesores especialistas en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (%).
Elab. propia.

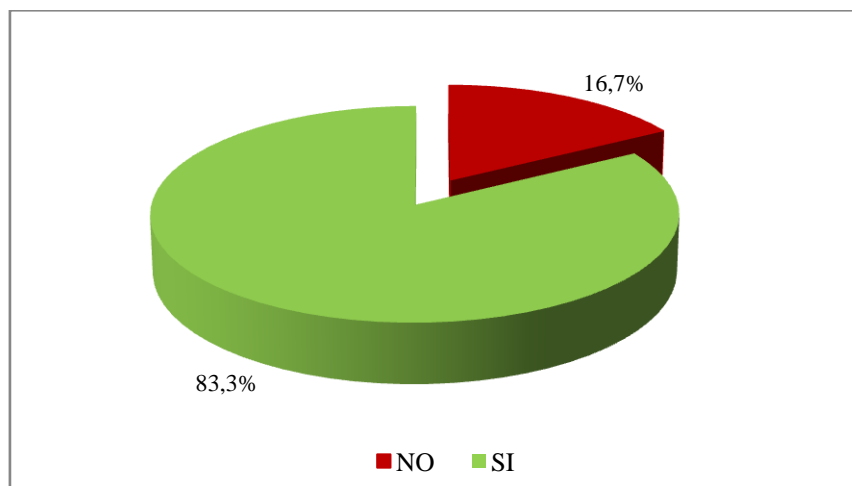


Tabla 6.39. Profesores especialistas en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	2	16,7
SI	10	83,3
Total	12	100,0

2. Ordene los siguientes objetivos del currículo de Geografía según la importancia que considera que tienen para el desarrollo de la asignatura (del 4 al 1, siendo 4 la máxima puntuación).

Los profesores encuestados consideran que, entre los cuatro objetivos propuestos por el currículo, "localizar" es el objetivo más relevante para la asignatura, ya que el 33,3% de los encuestados le otorga la mayor puntuación. En segundo lugar, "obtener información" y "adquirir vocabulario" obtienen un 25% de la puntuación de mayor grado, respectivamente. En último lugar, consideran que el objetivo menos relevante es "elaborar información", el cual tan solo obtiene un 16,7 % de la puntuación máxima. Estos datos se pueden observar en el Gráfico 6.33.

En concreto, son cuatro los profesores que piensan que "localizar" es el objetivo más importante, frente a tres que consideran que es "obtener información" y a otros tres

que consideran que es "adquirir vocabulario". Solo dos profesores han otorgado a "elaborar información" la máxima puntuación. Este último objetivo es el menos relevante para seis profesores, para dos profesores es poco importante y para otros dos profesores es relativamente importante. La cantidad de profesores en números naturales puede verse en la Tabla 6.40.

Gráfico 6.33. Importancia otorgada por los profesores a los objetivos del currículo de Geografía (%).
Elab. propia.

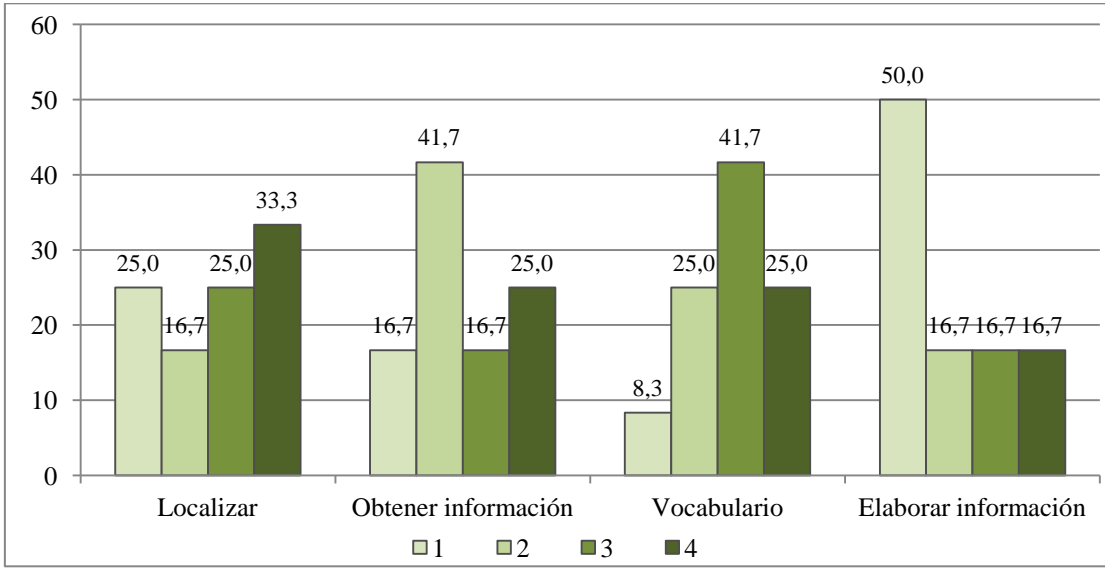


Tabla 6.40. Importancia otorgada por los profesores a los objetivos del currículo de Geografía.

Localizar			Obtener información		Vocabulario		Elaborar información	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1	3	25,0	2	16,7	1	8,3	6	50,0
2	2	16,7	5	41,7	3	25,0	2	16,7
3	3	25,0	2	16,7	5	41,7	2	16,7
4	4	33,3	3	25,0	3	25,0	2	16,7

3. ¿Suele adaptar las actividades a los alumnos que requieran una atención especial?

Todos los profesores declaran que adaptan las actividades a los alumnos que lo requieren. Se puede observar tanto en el Gráfico 6.34, con la cifra del 100% de las respuestas; como en la Tabla 6.41, con la cifra de los 12 profesores que expresan que sí adaptan las actividades.

Gráfico 6.34. Profesores que adaptan las actividades a los alumnos que requieren una atención especial (%). Elab. propia.

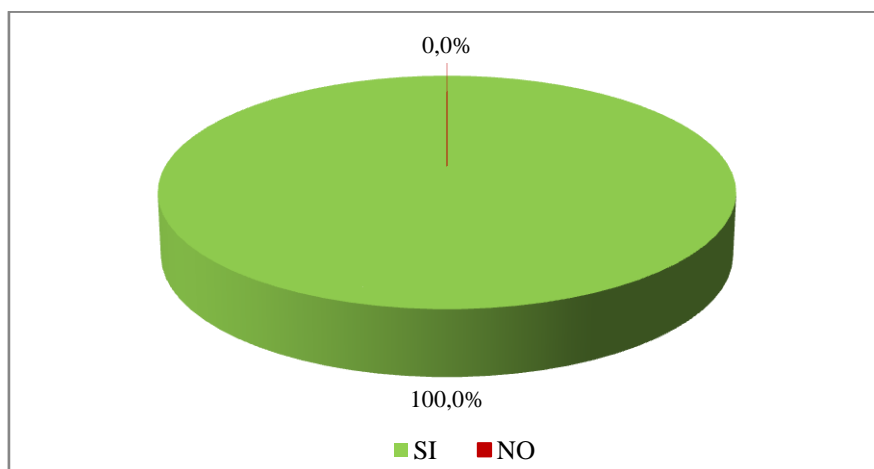


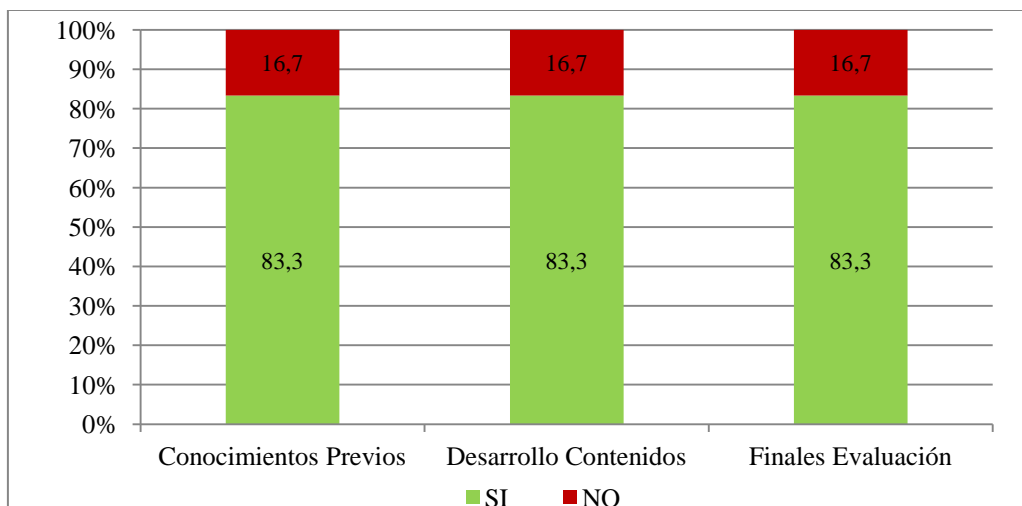
Tabla 6.41. Profesores que adaptan las actividades a los alumnos que requieren atención especial.

	Frecuencia	Porcentaje válido
SI	12	100,0
NO	0	0

4. ¿Qué tipo de actividades suele utilizar en su práctica docente?

En el Gráfico 6.35, se puede comprobar que el 83,3% de los profesores declara que realiza los tres tipos de actividades. Solo un 16,7% no utiliza con tanta frecuencia, bien las actividades de "conocimientos previos", bien las de "desarrollo de contenidos", o bien las de "finales de evaluación".

Gráfico 6.35. Tipos de actividades que suelen usar los profesores (%). Elab. propia.



Estas cifras en porcentajes suponen que cada tipo de actividad ha sido considerada importante por un total de diez profesores; mientras que solo para dos profesores no ha sido valorada como de especial relevancia en su práctica docente. Este dato en números naturales se observa en la Tabla 6.42.

Tabla 6.42. Tipos de actividades que suelen usar los profesores.

	Conocimientos Previos		Desarrollo Contenidos		Finales Evaluación	
	nº	%	nº	%	nº	%
SI	10	83,3	10	83,3	10	83,3
NO	2	16,7	2	16,7	2	16,7

5. Entre los siguientes tipos de agrupaciones: indique el grado en que suele hacer uso de ellas (del 5 al 1, siendo 5 la máxima puntuación).

El tipo de agrupación que obtiene mayor puntuación es el "individual". El 58,3% de los profesores declara que es la modalidad que más utilizan con sus alumnos para llevar a cabo las actividades. En su lado opuesto, la realización de actividades con personal "ajeno" al ámbito educativo es el tipo de agrupación menos frecuentada, ya que un 75% de los profesores declara que es el que menos suele utilizar. Ambos datos relevantes se pueden observar en el Gráfico 6.36, junto con el resto de porcentajes, que dan muestra de la mayor presencia de actividades realizadas en "grupos" (33,3%) o con la "clase" completa (25%), frente a las actividades que se proponen realizar en "parejas" (16,7%).

En cuanto al número de profesores que declaran utilizar más el agrupamiento "individual" son siete, frente a los nueve profesores que no frecuentan actividades que requieran ser realizadas con personal "ajeno" al mundo escolar. En el segundo puesto fluctúan la modalidad de "grupos" y de "clase", aunque cuatro profesores declaran que frecuentan más la modalidad de "grupo", frente a tres profesores que suelen emplear la modalidad de la clase completa, es decir, "todos". Estos datos se puede observar en la Tabla 6.43.

Gráfico 6.36. Agrupaciones de alumnos realizadas por profesores (%). Elab. propia.

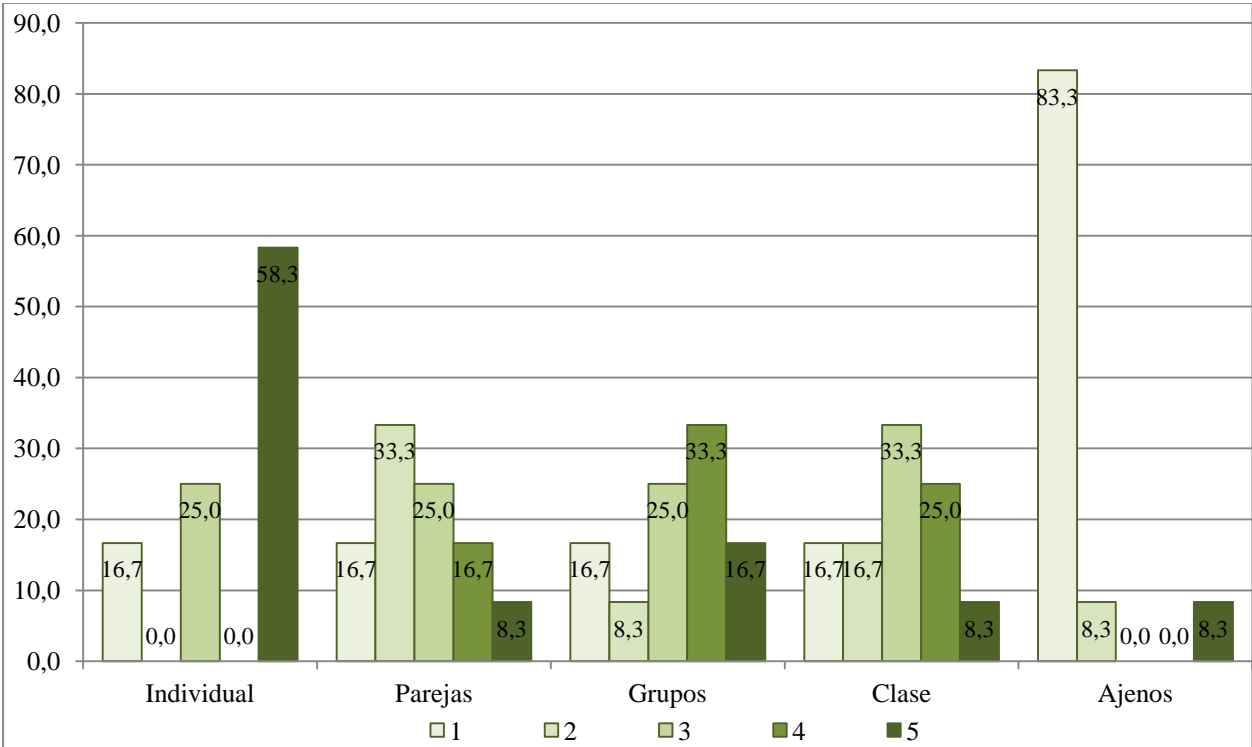


Tabla 6.43. Agrupaciones de alumnos realizadas por los profesores.

	Individual		Parejas		Grupos		Clase		Ajenos	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1	2	16,7	2	16,7	2	16,7	2	16,7	10	83,3
2	0	0,0	4	33,3	1	8,3	2	16,7	1	8,3
3	3	25,0	3	25,0	3	25,0	4	33,3	0	0,0
4	0	0,0	2	16,7	4	33,3	3	25,0	0	0,0
5	7	58,3	1	8,3	2	16,7	1	8,3	1	8,3

6. Entre los siguientes tipos de fuentes o materiales, indique el grado en que suele requerir a sus alumnos que hagan uso de ellas (del 5 al 1, siendo 5 la máxima puntuación).

El material más empleado por los profesores para realizar las actividades, según manifiestan en la pregunta seis, es el libro de texto, el cual recibe el 66,7% de la puntuación con mayor valoración. Este dato se puede observar en el Gráfico 6.37, junto con el 25% que reciben los materiales "personales"; el 16,7%, la "realidad"; o el 8,3%, los "materiales audiovisuales"; quedando sin la recibir ninguna puntuación máxima los

"libros de consulta". Los libros de consulta son los que declaran que suelen requerir con menor grado, valorándolo de forma negativa un 41,7%.

La cifra que considera que los "libros de consulta" suelen utilizarlos muy poco asciende a cuatro profesores, junto con otros cuatro que dicen usarlos poco. De esta manera, en la Tabla 6.44, se puede confirmar como los" libros de consulta" son los menos requeridos, frente a los "libros de texto", los cuales obtienen la votación de ocho profesores que indican que suelen utilizarlos.

Gráfico 6.37. Tipos de materiales que utilizan los alumnos por petición de los profsores (%). Elab. propia.

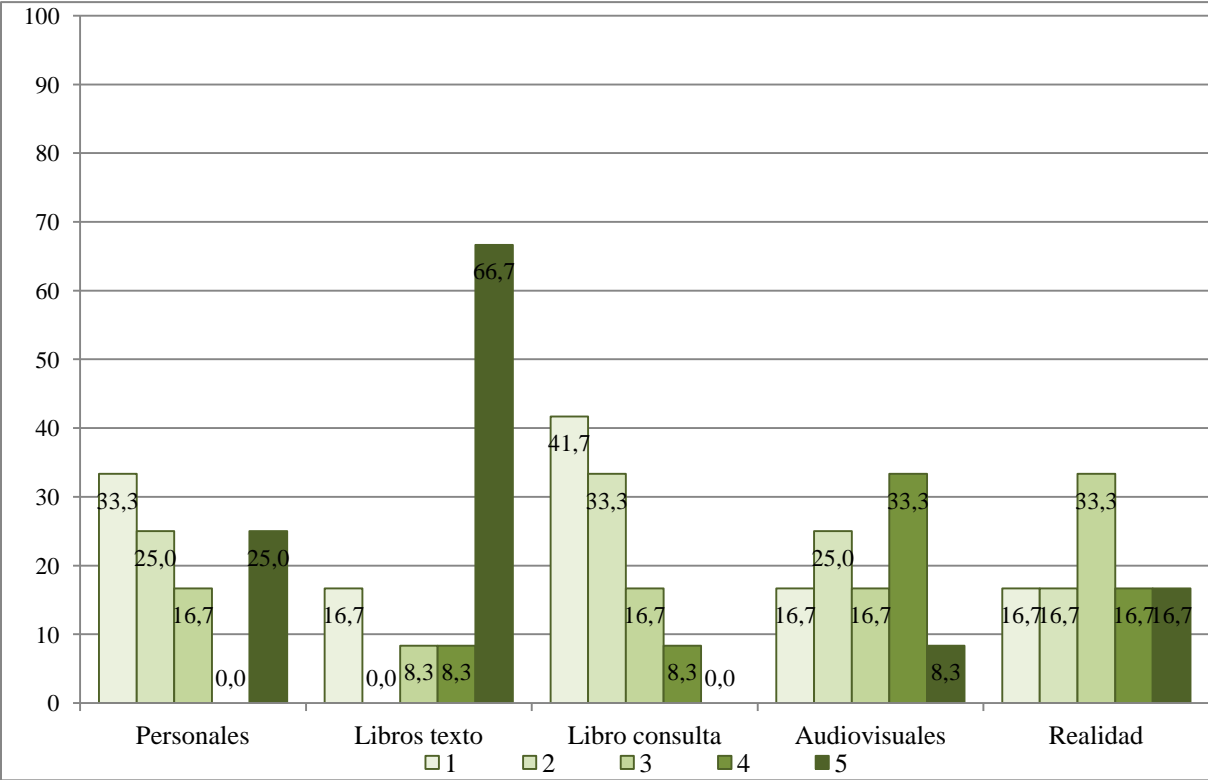


Tabla 6.44. Tipos de materiales que utilizan los alumnos por petición de los profesores.

Personales			Libros texto		Libro consulta		Audiovisuales		Realidad	
nº		%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1	4	33,3	2	16,7	5	41,7	2	16,7	2	16,7
2	3	25,0	0	0,0	4	33,3	3	25,0	2	16,7
3	2	16,7	1	8,3	2	16,7	2	16,7	4	33,3
4	0	0,0	1	8,3	1	8,3	4	33,3	2	16,7
5	3	25,0	8	66,7	0	0,0	1	8,3	2	16,7

7. Entre los siguientes tipos de evaluaciones, indique el grado en que suele hacer uso de ellas (del 3 al 1, siendo 3 la máxima puntuación).

Los profesores declaran que la evaluación que utilizan con mayor frecuencia es la "heteroevaluación", la cual recibe el 66,7% de la puntuación máxima. Por el contrario, la que menos utilizan es la "coevaluación", con un 8,3%; frente a un 16% que recibe la "autoevaluación", por lo que esta última queda en una segunda posición, como se puede comprobar en el Gráfico 6.38.

Son ocho los profesores que declaran que suelen emplear en mayor grado la "heteroevaluación", frente dos profesores que destacan en su práctica docente la "autoevaluación", y un profesor que da mayor importancia a la "coevaluación". Estos números se pueden observar en la Tabla 6.45.

Gráfico 6.38. Uso del tipo de evaluación por los profesores (%). Elab. propia.

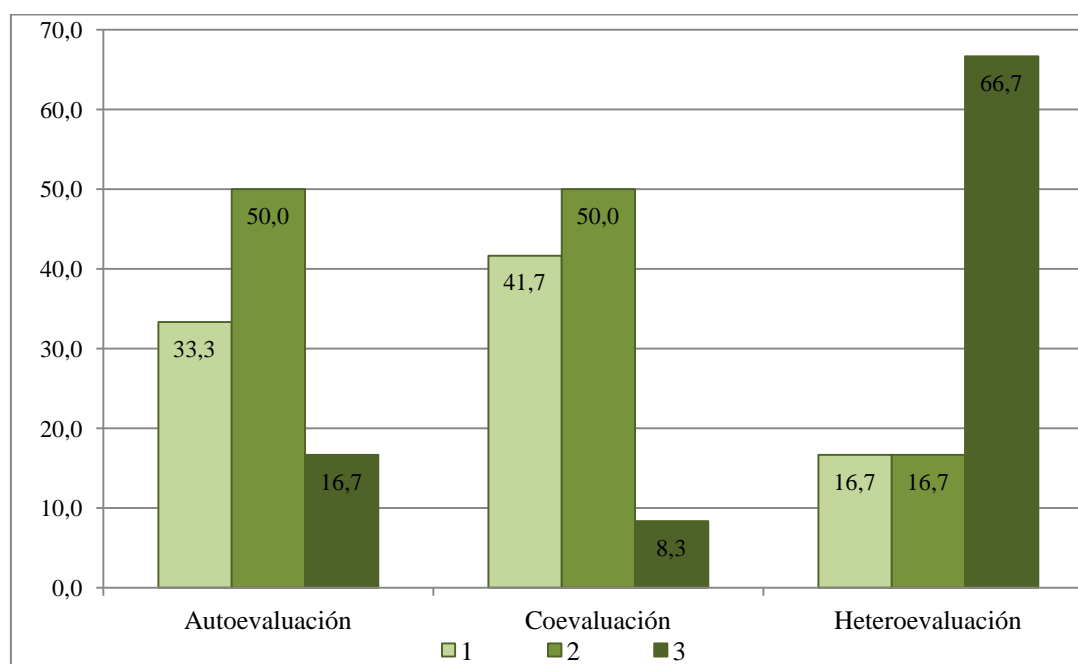


Tabla 6.45. Uso del tipo de evaluación por los profesores (%).

Autoevaluación			Coevaluación		Heteroevaluación	
nº		%	nº	%	nº	%
1	4	33,3	5	41,7	2	16,7
2	6	50,0	6	50,0	2	16,7
3	2	16,7	1	8,3	8	66,7

IIª PARTE. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

8. ¿Ha recibido formación específica y concreta en Didáctica de la escritura?

En el Gráfico 6.39 se puede observar que un 75% de los profesores no ha recibido formación específica en Didáctica de la escritura. Esto significa que son nueve profesores los que carecen de tal formación, como se puede comprobar en la Tabla 6.46. Solo un profesor, de los dos cuya especialidad no es Ciencias Sociales, Geografía e Historia (CCSSGH), posee formación sobre Didáctica de la escritura. Los otros dos profesores, de los tres mencionados en esta pregunta, además de ser especialistas en CCSS, han recibido formación específica sobre escritura.

Gráfico 6.39. Formación específica en Didáctica de la escritura de los profesores (%). Elbab. Propia.

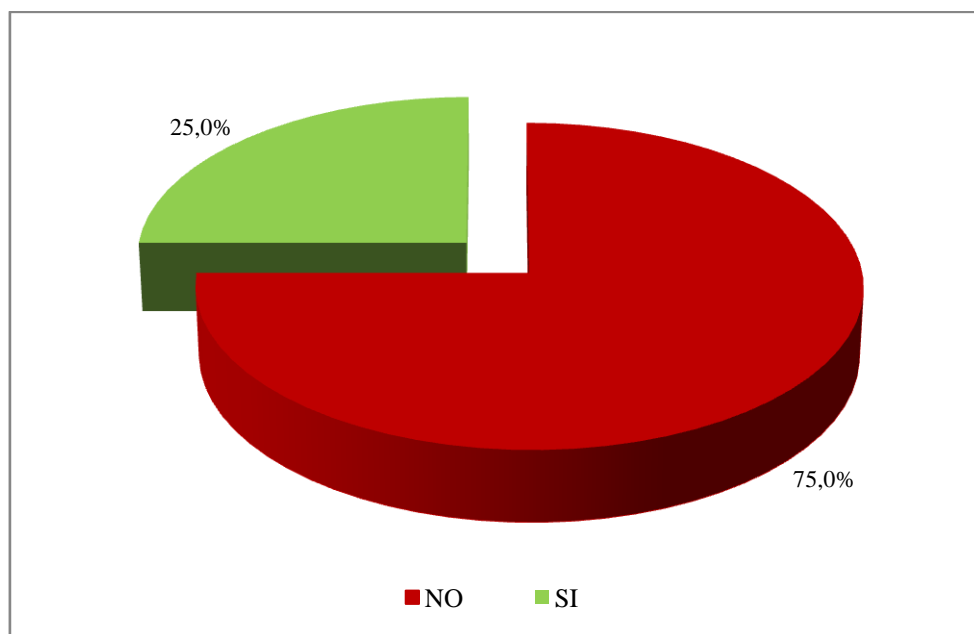


Tabla 6.46. Formación específica en Didáctica de la escritura de los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	9	75,0
SI	3	25,0
Total	12	100,0

9. ¿Considera necesaria la formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de los contenidos de Geografía?

Ante la pregunta sobre la necesidad de recibir formación acerca de la Didáctica de la escritura para enseñar Geografía, un 58,3% considera que es necesaria, mientras que un 41,7% defiende que no lo es. Este dato que se observa en el Gráfico 6.40 muestra que la mayoría de estos profesores consideran que es importante tener conocimientos sobre la enseñanza de la escritura en la asignatura de CCSS. En concreto, en la Tabla 6.47, se comprueba que son siete profesores los que defienden el "sí", frente a cinco profesores los que se posicionan en el "no".

Gráfico 6.40. Necesidad de formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de Geografía (%).
Elab. propia.

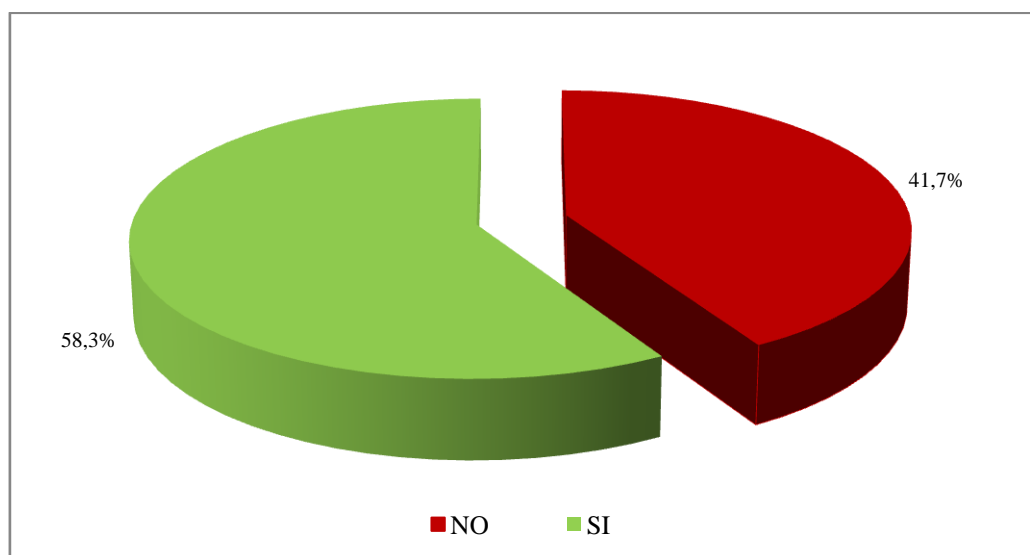


Tabla 6.47. Necesidad de formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de Geografía (%).

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	5	41,7
SI	7	58,3

10. ¿Con qué afirmación está más de acuerdo sobre qué es escribir?

En cuanto a las percepciones acerca de la escritura que tienen los profesores encuestados se puede destacar lo siguiente: la mayoría sostiene que se trata de una actividad puramente lingüística, ya que obtiene un 58,8%, frente a un 33,3% que

considera que se trata de una acción que posee un carácter comunicativo. Solo un 8,3% considera que es una acción procesual, que requiere de unas "fases" para su consecución. Estos datos se pueden observar en el Gráfico 6.41.

En cuanto a la cantidad de profesores que ha optado por cada opción, en la Tabla 6.48 se puede ver que siete profesores conciben la acción de escribir como un uso del "código"; cuatro profesores consideran que se trata de "comunicar"; y un profesor opina que se deben seguir unas "fases" para su composición.

Gráfico 6.41. Concepción sobre la acción de escribir, según los profesores (%). Elab. propia.

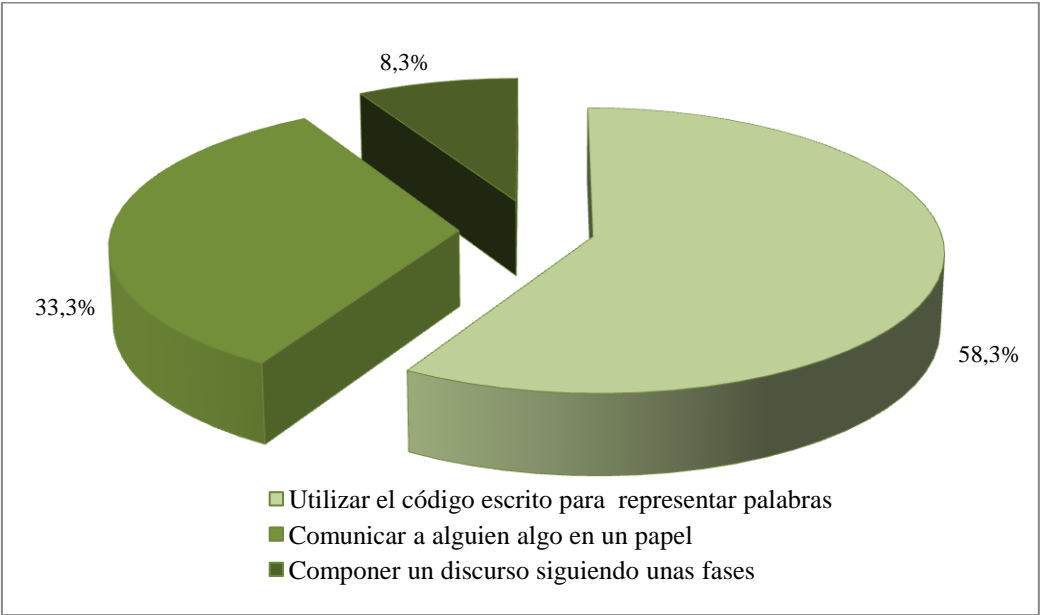


Tabla 6.48. Concepción sobre la acción de escribir, según profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Utilizar el código escrito para representar palabras	7	58,3
Comunicar a alguien algo en un papel	4	33,3
Componer un discurso siguiendo unas fases	1	8,3

11. ¿Qué piensa que es escribir bien?

En cuanto a la pregunta que sobre la concepción que poseen sobre la escritura, al añadir el complemento "bien", prácticamente la totalidad de profesores optan esta vez por la consideración de la escritura como un proceso. La cifra que defiende esta concepción asciende a un 91,7%; la que se posiciona en una concepción comunicativa

se queda en un 8,3%; y la de carácter exclusivamente lingüístico no es defendida por ningún docente en este caso. Estos porcentajes se pueden comprobar en el Gráfico 6.42.

En la Tabla 6.49 se puede comprobar que el 91,7% se corresponde con la cantidad de once profesores que defienden dicha postura; frente a un solo profesor, que supone el 8,3% comentado más arriba.

Gráfico 6.42. Concepción sobre escribir bien, según los profesores (%). Elab. propia.

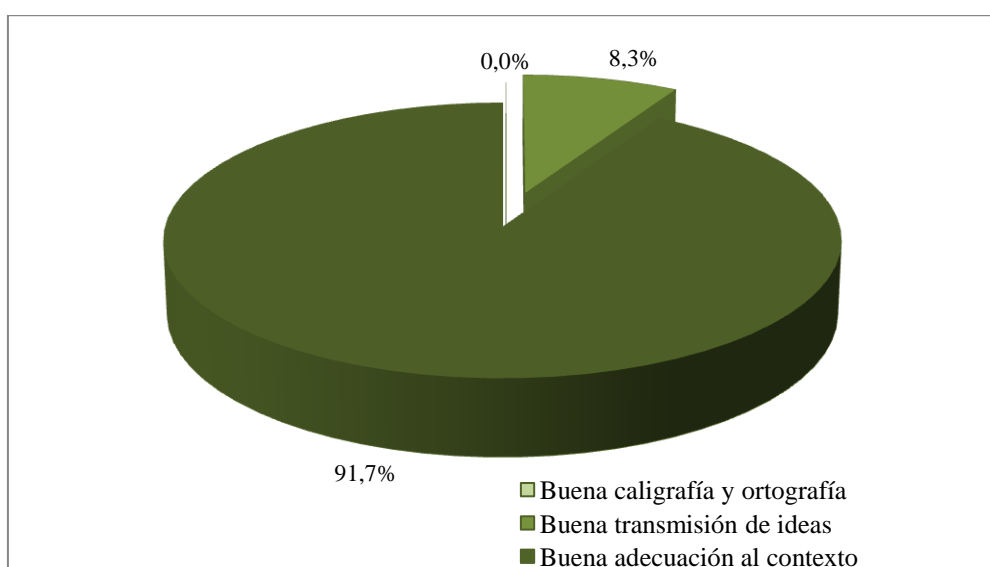


Tabla 6.49. Concepción sobre escribir bien, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Buena caligrafía y ortografía	0	
Buena transmisión de ideas	1	8,3
Buena adecuación al contexto	11	91,7
Total	12	100,0

12. ¿Qué contenidos teóricos conoce acerca de la descripción?

El contenido más conocido por los profesores es la "estructura del texto descriptivo", rasgo que obtiene un 50% de reconocimiento. Le siguen los "rasgos lingüísticos", con un 41%; y los "tipos de descripción según el objeto", con un 33,3%. Sin embargo, si se observan cuáles son los valores que dominan, en el Gráfico 6.43, se puede comprobar que es más significativa la predominancia de las columnas en rojo que las verdes. Esto quiere decir que, excepto en el conocimiento de la "estructura del texto", en el cual la distribución es equitativa, un 50% declara conocerlo, al igual que un

50% declara no conocerlo; en el resto de contenidos prima el desconocimiento de los mismos por parte de los docentes: los "rasgos lingüísticos", con un 58,3%, así como los "tipos de descripción según el objeto", con un 66,7%. Sin embargo, tan solo un 16,7% afirma no tener ningún conocimiento teórico sobre la descripción. Por otro lado, se puede advertir que ningún profesor ha especificado poseer algún otro conocimiento sobre la descripción en la opción específica para tal fin.

En cuanto al número de profesores que declaran no tener conocimientos teóricos sobre la descripción, se reduce a dos. Mientras que ocho admiten no conocer los "tipos de descripción según el objeto"; siete, los "rasgos lingüísticos"; y seis, la "estructura del texto descriptivo". Estas cantidades están reflejadas, a continuación, en la Tabla 6.50.

Gráfico 6.43. Contenidos teóricos de la descripción conocidos por los profesres (%). Elab. propia.

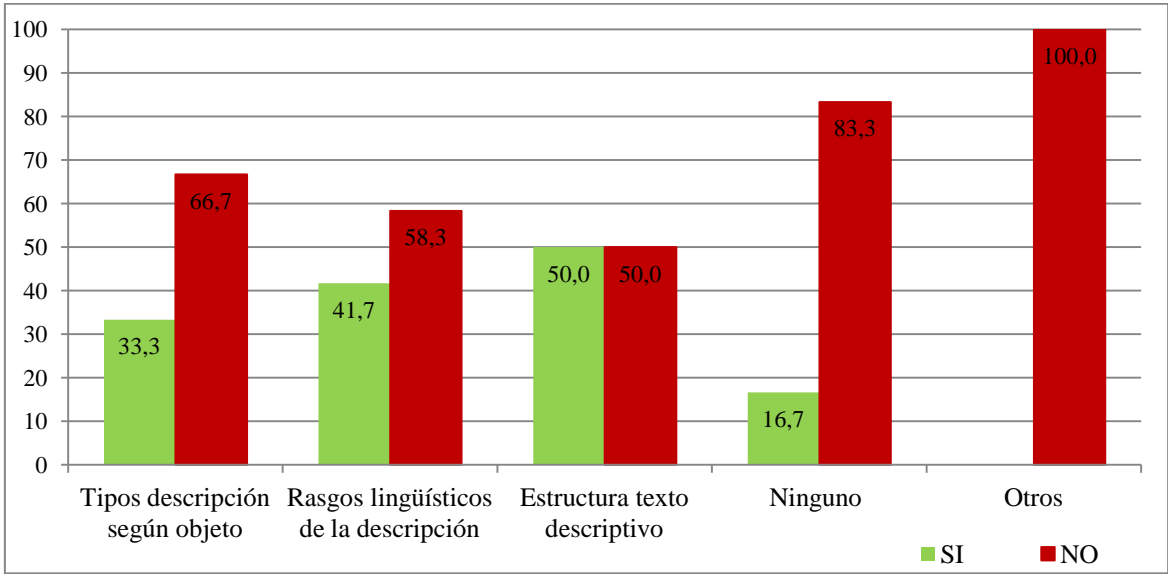


Tabla 6.50. Contenidos de la descripción conocidos por los profesores.

	Tipos descripción según objeto		Rasgos lingüísticos de la descripción		Estructura texto descriptivo		Ninguno		Otros	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SI	4	33,3	5	41,7	6	50,0	2	16,7	0	0,0
NO	8	66,7	7	58,3	6	50,0	10	83,3	12	100,0

13. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a prácticas de escritura en clase de Geografía?

En cuanto a la práctica de la escritura en clase, en el Gráfico 6.44 y en la Tabla 6.51, se puede apreciar una polarización hacia la media de "una hora" o "más de una

hora", declarada por un 50% de los profesores, frente a "menos de una hora" o "nada", manifestada por otro 50%. Estos datos se pueden analizar con más detalle de la siguiente manera: un 33,3% de los profesores declara que dedica "más de una hora" semanalmente, al igual que un 33,3% expresa que le dedica "menos de hora". La opción de "una hora" es elegida por un 16,7% de los profesores, junto con los que no le dedican tiempo de clase.

Gráfico 6.44. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.

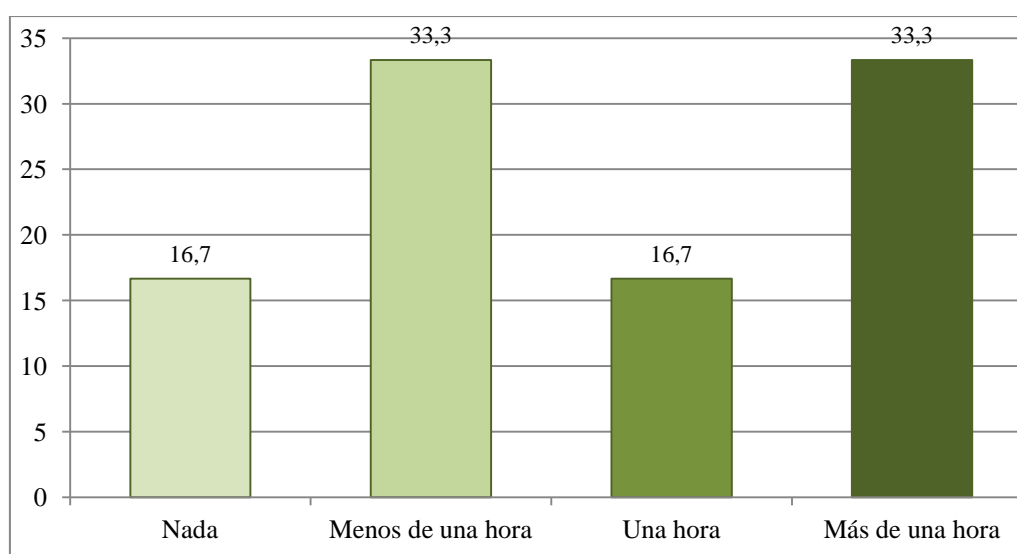


Tabla 6.51. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	2	16,7
Menos de una hora	4	33,3
Una hora	2	16,7
Más de una hora	4	33,3

14. ¿Cuánto tiempo pide semanalmente a sus alumnos que realicen prácticas de escritura en casa?

Según se puede observar, tanto en el Gráfico 6.45 como en la Tabla 6.52, la mitad de los profesores pide a sus alumnos que escriban en casa, semanalmente, "una hora" o "más de una hora"; mientras que la otra mitad les pide escribir "menos de una hora" o, incluso, "nada". Esta descriptiva en la que se han sumado las opciones extremas

para alcanzar una visión general, se puede pormenorizar con los siguientes datos: un 33,3% afirma que pide la dedicación total de "una hora"; un 25% de profesores declara que solicita “menos de una hora” y “nada”, a sus alumnos; y, en último lugar, un 16,7% revela que solicita a sus alumnos que “más de una hora” en casa.

Gráfico 6.45. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura de Geografía, según los profesores (%).
Elab. propia.

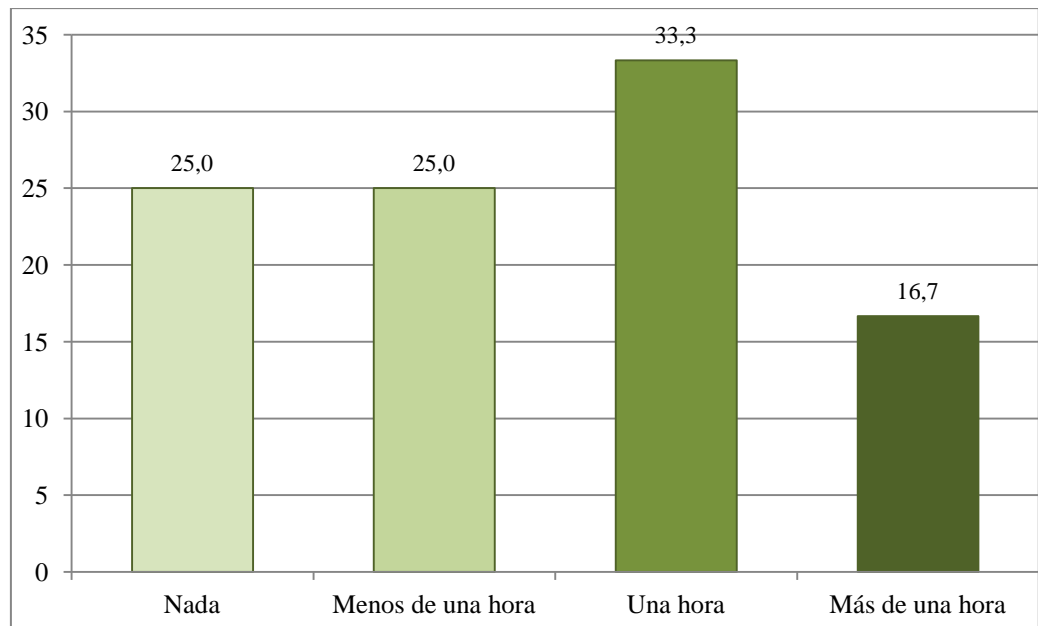


Tabla 6.52. Tiempo semanal dedicado en casa a prácticas de escritura de Geografía, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	3	25,0
Menos de una hora	3	25,0
Una hora	4	33,3
Más de una hora	2	16,7

15. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía?

A continuación, en el Gráfico 6.46, si se suman las columnas de "una hora" o "más de una hora", se aprecia que el tiempo dedicado a la escritura de textos descriptivos es mucho menor, con un 33,3%, que el porcentaje de profesores que declaran no trabajar nada o trabajar menos de una hora de tiempo de clase, con la cifra del 66,7%. Concretamente, un 41,7% asegura solicitar "menos de una hora" en el tiempo de clase semanal a la escritura de la descripción. Un 25% declara que solicita

"una hora", al igual que otro 25% revela no dedicarle "nada" de tiempo. Por último, un 8,3% declara que sus alumnos dedican "más de una hora" de tiempo para la consecución de la escritura de textos descriptivos en la clase de Geografía.

En cuanto al número de profesores que ha elegido cada opción, se puede examinar la Tabla 6.53 y comprobar cómo: cinco profesores afirman dedicar "menos de una hora", tres profesores aseguran dedicarle "una hora", otros tres profesores confiesan no dedicarle "nada" de tiempo, y solo un profesor confiesa dedicarle "más de una hora".

Gráfico 6.46. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.

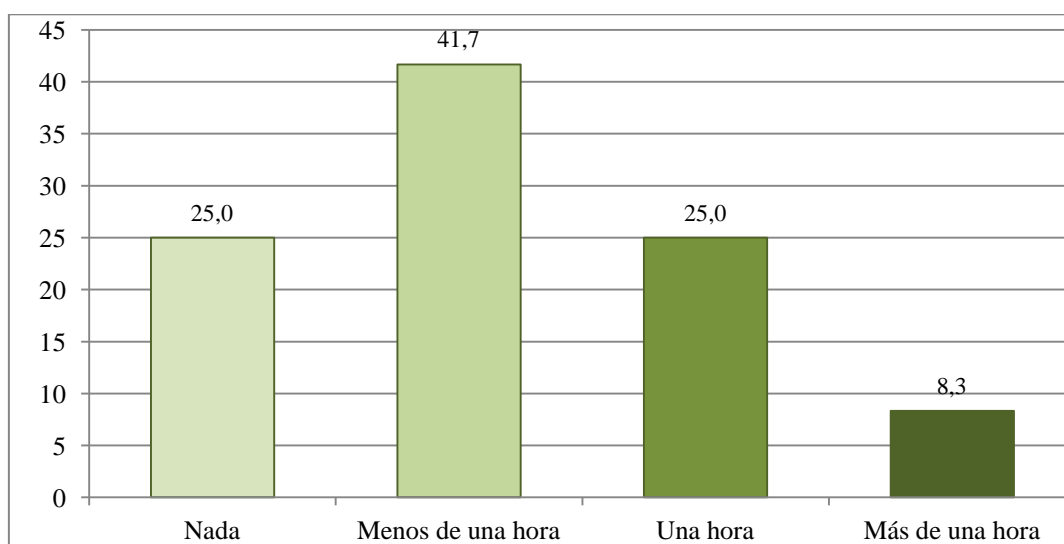


Tabla 6.53. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	3	25,0
Menos de una hora	5	41,7
Una hora	3	25,0
Más de una hora	1	8,3

16. ¿Cuánto tiempo pide semanalmente a sus alumnos que realicen prácticas de escritura de textos descriptivos en casa?

La misma pregunta que la anterior, sobre el tiempo semanal solicitado a los alumnos para que escriban textos descriptivos, con la diferencia de la variante "en casa", obtiene las siguientes respuestas –de nuevo, se unifican las respuestas que revelan la

solicitud de "una hora" o "más", frente a las que contienen la petición de "menos de hora" o "nada"—: un 58,3% revela no pedir "más de una hora" o, incluso, no pedir "nada", mientras que un 41,6% declara pedir "una hora" o "más". La distribución exacta de estos porcentajes se visualiza en el Gráfico 6.47, tal y como se explicita a continuación: un 33,3% afirma no solicitar a sus alumnos ningún tiempo semanal en casa para la escritura textos descriptivos, un 25% declara solicita "menos de una hora", al igual que otro 25% revela solicitar "una hora". Por último, un 16,7% afirma que solicita "más de una hora" de tiempo para la consecución de la escritura de textos descriptivos en casa a sus estudiantes.

Los datos en porcentajes arrojados sobre este ítem se traducen en un total de cuatro profesores que no solicitan "nada", tres profesores que declaran solicitar "menos una hora", tres profesores que dicen pedir "una hora", y dos profesores que afirman que sus alumnos dedican a la escritura descriptiva más de una hora (véase en la Tabla 6.54).

Gráfico 6.47. Tiempo semanal dedicado en casa a la escritura de textos descriptivos de Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.

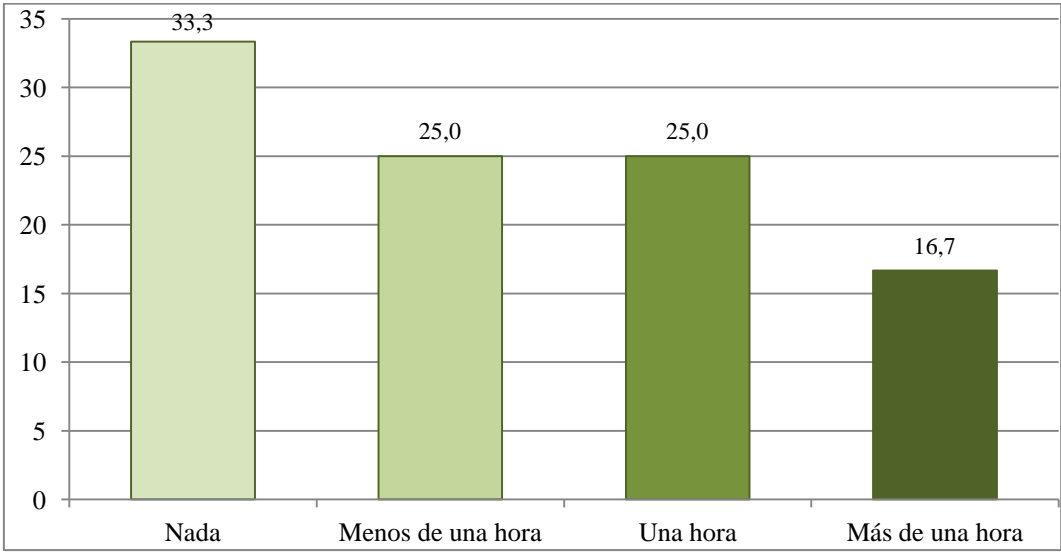


Tabla 6.54. Tiempo semanal dedicado en casa a la escritura de textos descriptivos de Geografía, según profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	4	33,3
Menos de una hora	3	25,0
Una hora	3	25,0
Más de una hora	2	16,7

17. ¿Cuántas descripciones a la semana pide aproximadamente a sus alumnos?

Como se puede observar en el Gráfico 6.48, la mayoría de los profesores declara pedir "más de dos" descripciones por semana a sus alumnos, el 91,7%. Solo un 8,3 explicita pedir "una o dos" descripciones semanales. Ningún profesor dice no pedir descripciones. De esta manera, son once los profesores que piden "más de dos" descripciones semanales y solo uno pide "una o dos" descripciones cada semana. Este dato puede comprobarse en la Tabla 6.55.

Gráfico 6.48. Descripciones semanales que se piden a los alumnos (%). Elab. propia.

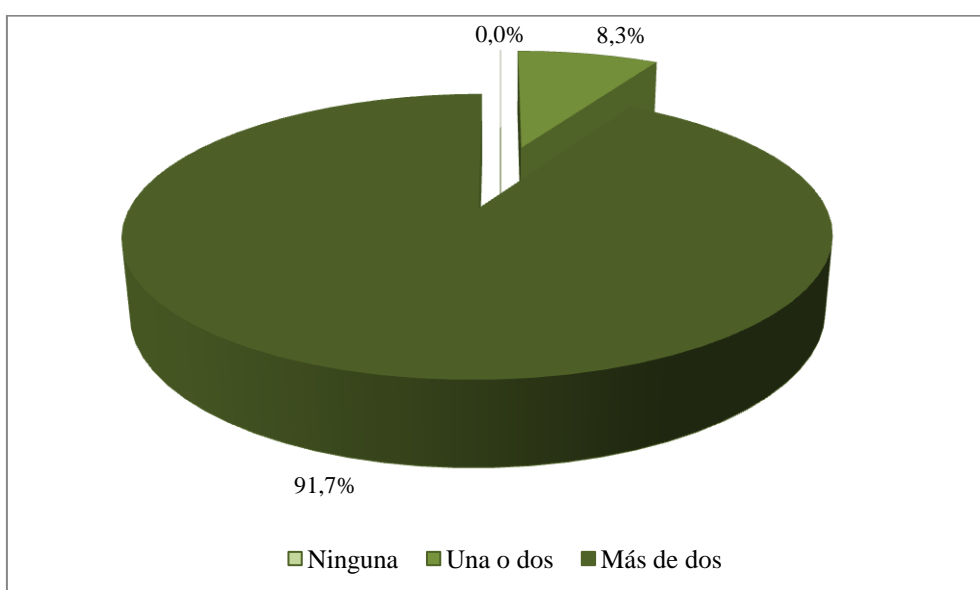


Tabla 6.55. Descripciones semanales que se piden a los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ninguna	0	0,0
Una o dos	1	8,3
Más de dos	11	91,7

18. ¿Piensa que las actividades del libro de texto contribuyen al desarrollo de la escritura en Geografía?

En el Gráfico 6.49, se percibe que la opinión de los profesores, sobre la contribución de las actividades de los libros de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, es desfavorable hacia estos. El 58, 3% piensa que no ayuda, lo que significa

que siete profesores opinan que "no", frente a cinco que opinan que "sí", y se observa en la Tabla 6.56.

Gráfico 6.49. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.

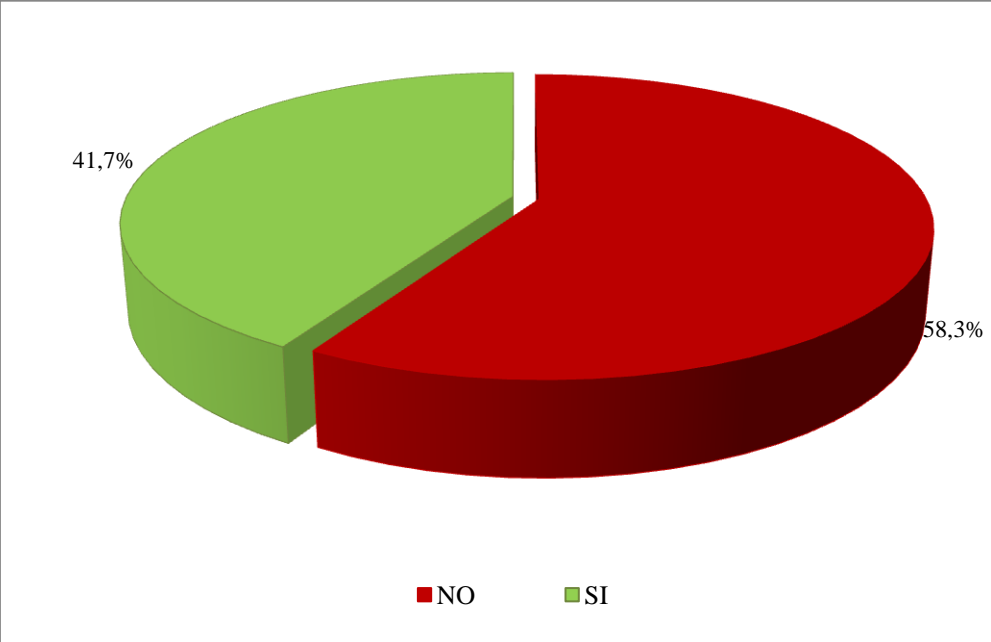


Tabla 6.56. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	7	58,3
SI	5	41,7

19. ¿La mayoría de enunciados de las actividades que realizan sus alumnos están formulados mediante preguntas (o preguntas indirectas)? Por ejemplo: ¿Dónde está Marruecos?

En cuanto a la percepción de cómo se formulan los enunciados en los libros de texto, la mayoría cree que se realizan mediante preguntas o preguntas indirectas, con un total del 66,7%. Mientras que un 33,3% piensa que no se realizan de esta manera. Este porcentaje, que se observa en el Gráfico 6.50, se puede desglosar en los siguientes números enteros que figuran en la Tabla 6.57: ocho profesores opinan que la mayoría de los enunciados se realiza mediante preguntas, frente a cuatro que opinan lo contrario.

Gráfico 6.50. Formulación de los enunciados de las actividades mediante preguntas (%). Elab. propia.

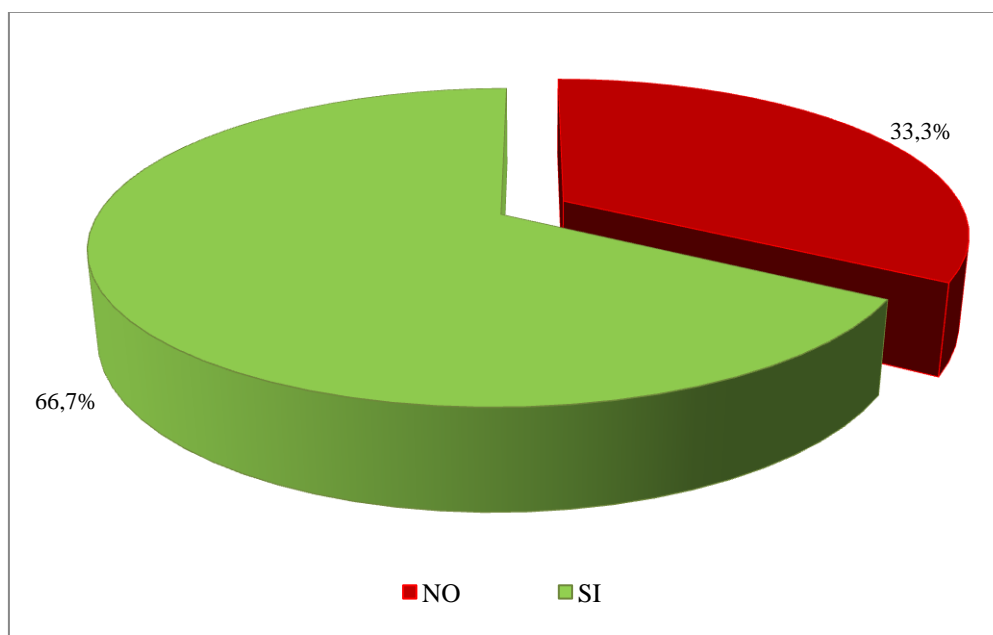


Tabla 6.57. Formulación de los enunciados de las actividades mediante preguntas.

Frecuencia		Porcentaje válido
NO	4	33,3
SI	8	66,7

20. ¿Qué extensión se espera que tengan las respuestas de la mayoría de enunciados?

El 66,7% de los profesores piensa que la extensión que se espera de las respuestas en las actividades que se requiere escribir oscila entre "1 o 2 oraciones". Mientras que un 25% opina que solo se requieren "textos", y un 8,3% juzga que se requieren "3 o 4 palabras". Este dato puede observarse en el Gráfico 6.51, así como su correlación con el número de profesores en la Tabla 6.58. El número de profesores que cree que las respuestas de las actividades requieren escribir "1 o 2 oraciones" es ocho. Son tres los profesores que opinan que requieren "textos", y solo un profesor es quien defiende que se requieren "3 o 4 palabras" en las respuestas a las actividades de los libros empleados en Geografía.

Gráfico 6.51. Extensión de las respuestas, según los profesores (%). Elab. propia.

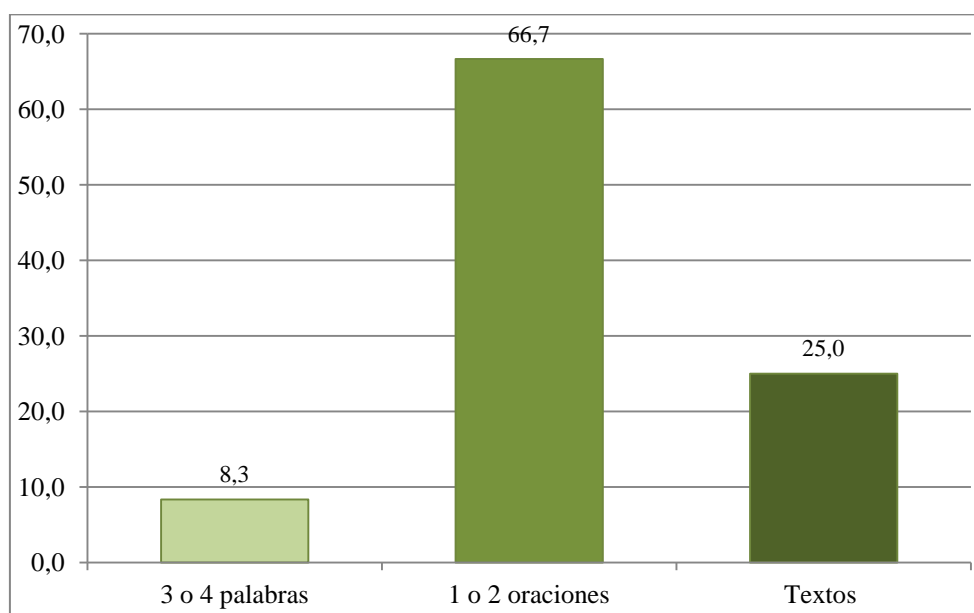


Tabla 6.58. Extensión de las respuestas, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
3 o 4 palabras	1	8,3
1 o 2 oraciones	8	66,7
Textos	3	25,0

21. ¿Qué tipo de texto (o subtipo o secuencia de oraciones) piensa que se requieren en mayor medida en los contenidos de Geografía?

El tipo de texto que los profesores perciben que se requiere en mayor medida es el descriptivo, el cual alcanza un 75% del total de las respuestas. El siguiente tipo de texto, también valorado por los docentes como importante para la asignatura, ha sido el texto explicativo, que presenta un 66,7% de la puntuación. Los dos menos valorados, con la misma puntuación de un 8,3%, han sido el narrativo y el argumentativo. Estos porcentajes significan que, mientras que el texto descriptivo ha sido señalado por siete profesores, el expositivo ha sido marcado por seis docentes. Por su parte, el narrativo ha recibido la valoración de un profesor, al igual que el argumentativo ha recibido la valoración positiva de otro docente. El Gráfico 6.52 y la Tabla 6.59 muestran tales datos.

Gráfico 6.52. Tipo de texto requerido para contenidos de Geografía (%). Elab. propia.

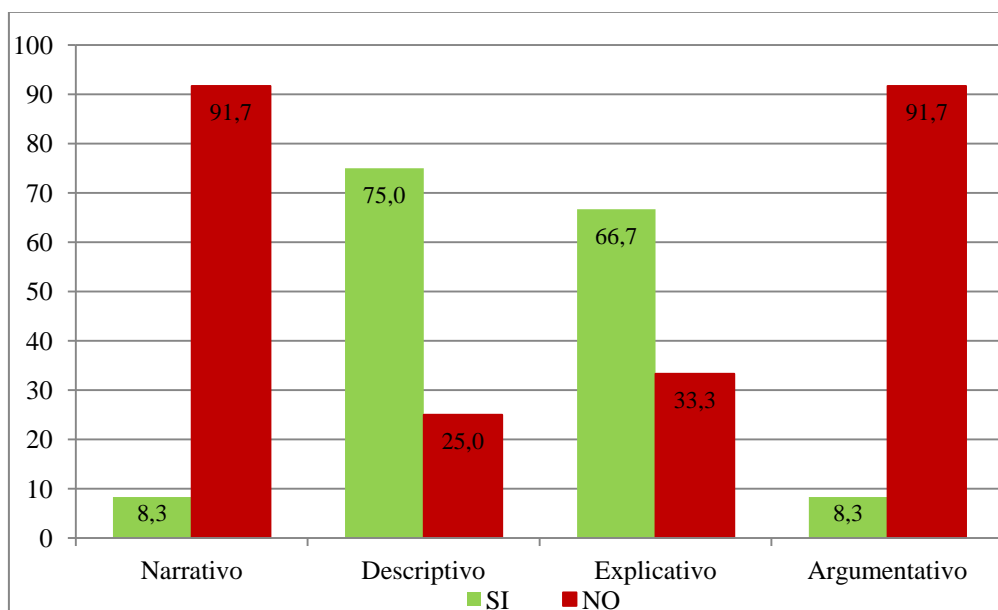


Tabla 6.59. Tipo de texto requerido para los contenidos de Geografía.

	Narrativo		Descriptivo		Explicativo		Argumentativo	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SI	1	8,3	9	75,0	8	66,7	1	8,3
NO	11	91,7	3	25,0	4	33,3	11	91,7

22. ¿En qué ámbitos, fuera del aula, piensa que se utilizan los contenidos referidos a Geografía?

El ámbito que ha sido más valorado por la mayoría de los profesores ha sido el "turístico", con un 83,3%. Posteriormente, se han elegido en el siguiente orden: el ámbitos del "medio ambiente", con un 75%; y, tanto el ámbito "cartográfico" como el ámbito de la "ordenación territorial", han sido seleccionados con un 66,7% cada uno de ellos.

Los ámbitos aportados por cinco profesores en la opción de "otros" han sido: "climatología", "político", "urbanístico", "económico", "socio-económico", "histórico" y "artístico". Esta opción ha sumado un 41,7% del total. Los porcentajes se pueden consultar en el Gráfico 6.53, mientras que sus correlaciones con el número de profesores, se pueden comprobar en la Tabla 6.60.

Gráfico 6.53. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los profesores (%). Elab. propia.

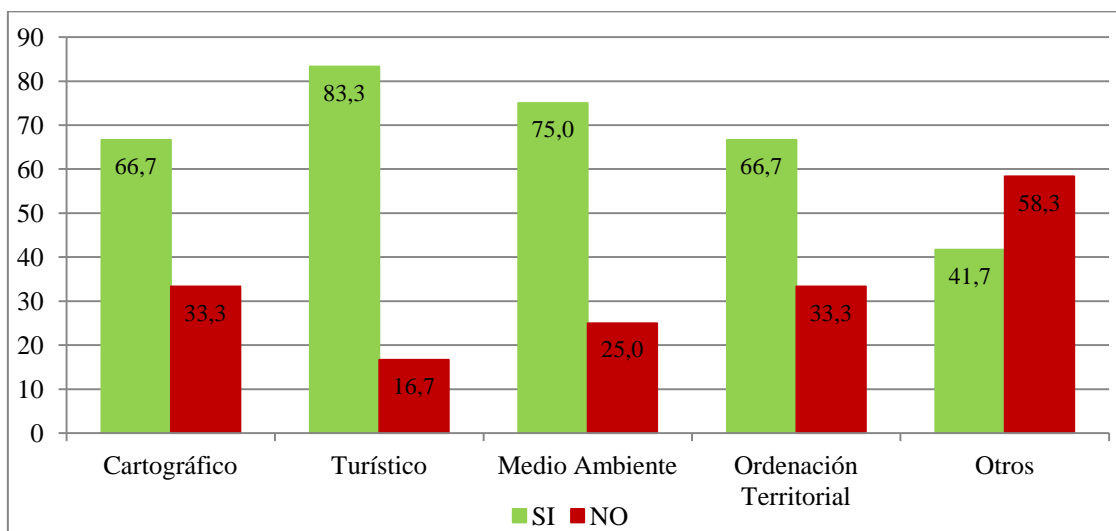


Tabla 6.60. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los profesores.

	Cartográfico		Turístico		Medio Ambiente		Ordenación Territorial		Otros	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SI	8	66,7	10	83,3	9	75,0	8	66,7	5	41,7
NO	4	33,3	2	16,7	3	25,0	4	33,3	7	58,3

23. ¿Cuáles son los géneros discursivos que se suelen redactar en dichos ámbitos o contextos sociales?

En cuanto a la pregunta sobre los géneros discursivos que se redactan en los ámbitos seleccionados en la pregunta anterior, los "informes" son los que más puntuación han obtenido, un 83,3%. Posteriormente, tanto los "folletos" como los "itinerarios" han obtenido un 66,7%. En cuanto a las "fichas técnicas", han recibido una puntuación del 41,7%. Esta vez la aportación de sugerencias en la opción "otros" ha sido más escasa, tan solo se ha registrado un 16,7%, y solo un profesor, de los dos profesores que han señalado esta opción, ha apuntado otro género discursivo: la "contextualización". El número de profesores que ha elegido la opción más frecuentada ha sido diez. Le han seguido ocho profesores que han seleccionado tanto los "folletos" como los "itinerarios". Y cinco profesores han marcado la opción menos elegida. Todos estos datos en porcentajes pueden verse en el Gráfico 6.54 y la relación con sus frecuencias se puede comprobar en la Tabla 6.61.

Gráfico 6.54. Géneros discursivos usados en Geografía, según los profesores (%). Elab. propia.

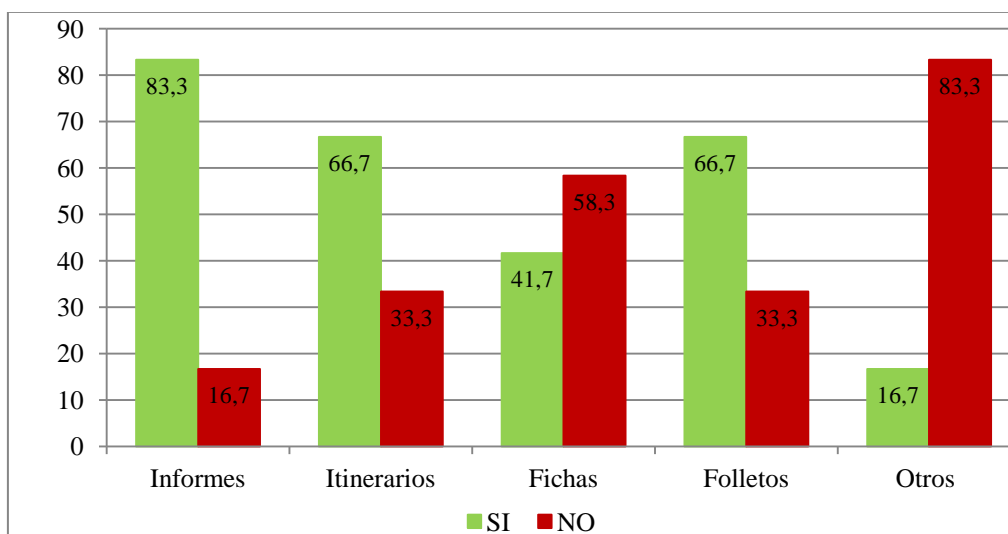


Tabla 6.61. Géneros discursivos usados en Geografía, según los profesores.

	Informes		Itinerarios		Fichas		Folletos		Otros	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SI	10	83,3	8	66,7	5	41,7	8	66,7	2	16,7
NO	2	16,7	4	33,3	7	58,3	4	33,3	10	83,3

24. Para realizar descripciones, ¿qué pasos se recomienda seguir a los alumnos?

En cuanto a la pregunta relacionada con las instrucciones sobre cómo proceder para realizar una descripción, el paso que los profesores reconocen como el más frecuente es el de "observar", el cual alcanza un 66,7%. Le siguen "seleccionar" y "expresar", con un 58,3%. Posteriormente, eligen "ordenar", con un 41,7%. Finalmente, consideran que tanto la necesidad de tener presente la "intención", la necesidad de referirse al "destinatario", como la necesidad de "revisión" del escrito no son tan importantes, ya que juzgan que solo aparecen, cada una de ellas, en un 25% de los casos. Ha habido otra opción que ha alcanzado un 8,3% de los votos, que ha sido la consideración de que no suelen aparecer ninguno de todos los pasos mencionados. Estos porcentajes se pueden observar en el Gráfico 6.54, así como en la Tabla 6.62.

Gráfico 6.55. Pasos para describir, según los profesores (%). Elab. propia.

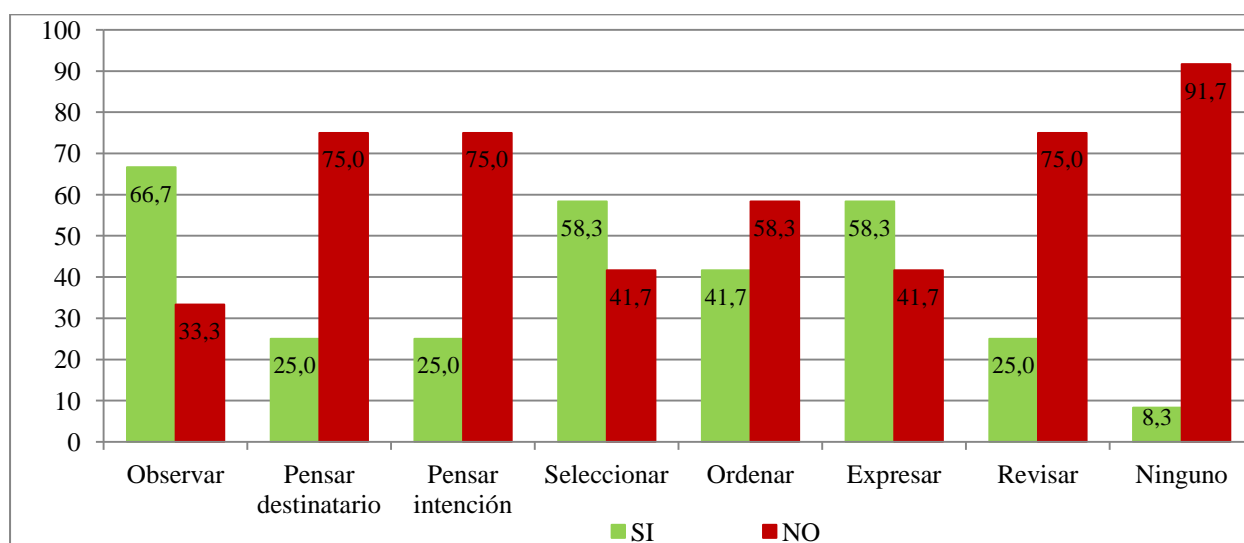


Tabla 6.62. Pasos para describir, según los profesores (%).

	Observar	Pensar destinatario	Pensar intención	Seleccionar	Ordenar	Expresión	Revisar	Ninguno
SI	66,7	25,0	25,0	58,3	41,7	58,3	25,0	8,3
NO	33,3	75,0	75,0	41,7	58,3	41,7	75,0	91,7

25. ¿Suele indicarse a los alumnos que deben utilizar un lenguaje objetivo?

En cuanto a la pregunta sobre si se suele hacer referencia al uso del lenguaje objetivo que, normalmente, requieren las descripciones geográficas, el 75% de los profesores opina que "sí", frente al 25% que manifiesta que "no". Estos porcentajes provienen de nueve profesores que declaran que "sí", frente a tres que denuncian que "no". Estos datos se observan en el Gráfico 6.56 y en la Tabla 6.63.

Gráfico 6.56. Referencia al uso del lenguaje objetivo, según los profesores (%). Elab. propia.

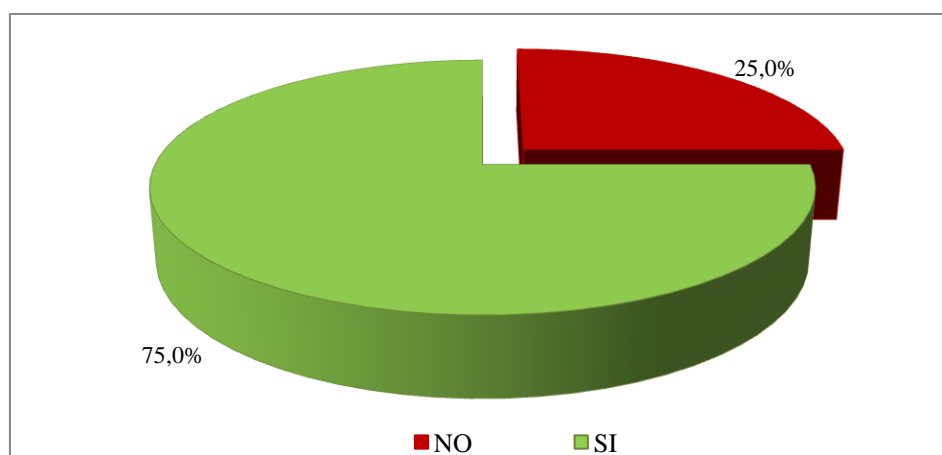


Tabla 6.63. Referencia al uso del lenguaje objetivo, según los profesores (%).

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	3	25,0
SI	9	75,0

26. ¿Suele proporcionarse a los alumnos herramientas lingüísticas (adjetivos, verbos estáticos, etc.)?

Respecto a la pregunta sobre la presencia de herramientas lingüísticas, el 58% afirma que "sí", frente al 42% que lo niega, como se puede leer en el Gráfico 6.57 y en la Tabla 6.64.

Gráfico 6.57. Referencias al uso de las herramientas lingüísticas, según los profesores (%). Elab. propia.

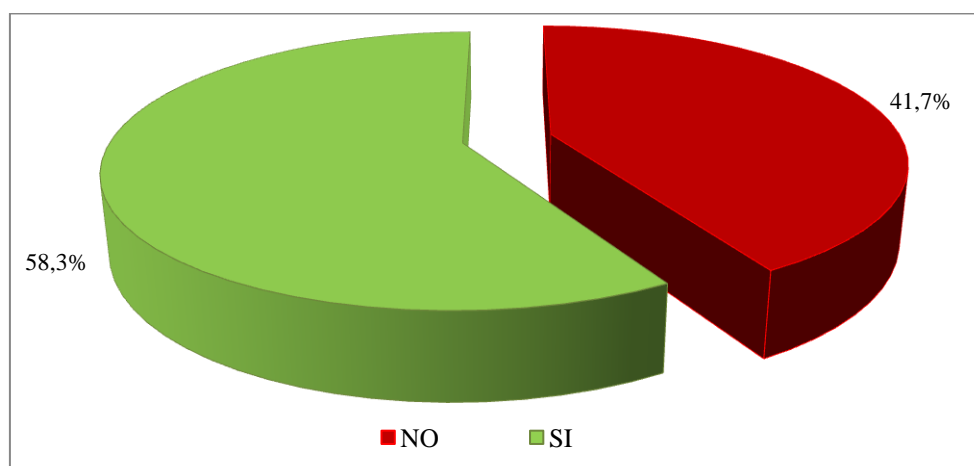


Tabla 6.64. Referencia al uso de las herramientas lingüísticas, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	5	41,7
SI	7	58,3

27. ¿Y suele proporcionarse a los alumnos un vocabulario específico (tecnicismos)?

En cuanto a la pregunta sobre la presencia del vocabulario específico para redactar las descripciones, casi la totalidad de los profesores que sí se les proporciona

un vocabulario específico (92%). Solo un profesor dice que no, lo que supone un 8,3% del total, tal y como se observa en el Gráfico 6.58 y en la Tabla 6.65.

Gráfico 6.58. Presencia del vocabulario específico requerido, según los profesores (&%). Elab. propia.

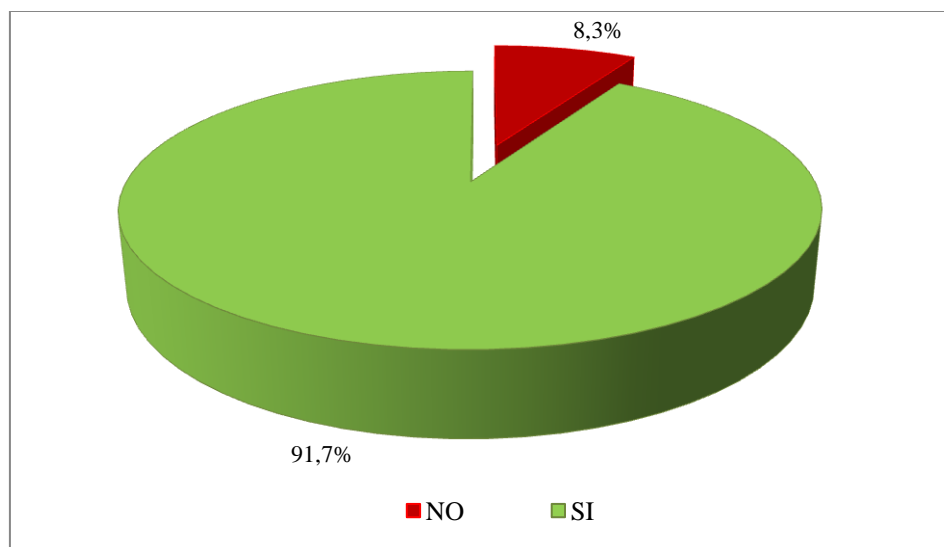


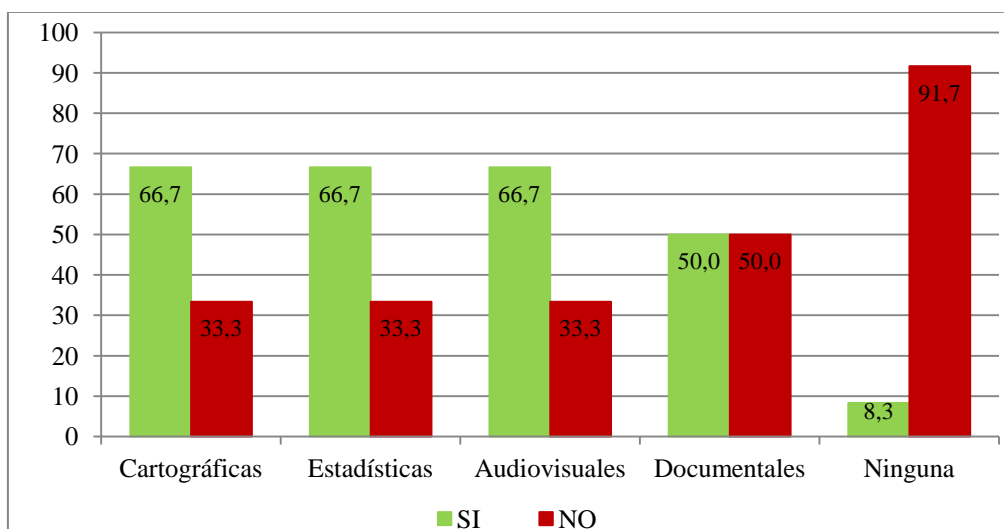
Tabla 6.65. Presencia del vocabulario específico requerido, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	1	8,3
SI	11	91,7

28. ¿Qué tipo de herramientas geográficas suele ofrecerse a los alumnos para realizar tal descripción?

Entre las herramientas geográficas que los profesores consideran que se ofrecen con mayor frecuencia se encuentran tres ayudas de forma mayoritaria, las cuales han obtenido la misma valoración de un 66,7%: las "cartográficas", las "estadísticas" y las "audiovisuales". Posteriormente, la totalidad de los profesores valora las herramientas "documentales" de forma equitativa: un 50% piensa que suelen proporcionarse y otro 50% opina que no. En cuanto a que no se ofrezca ningún tipo de herramientas, solo un 8,3% opina a favor, frente al 91,7% que opina que sí se ofrecen. En el Gráfico 6.59 pueden apreciarse estos datos.

Gráfico 6.59. Herramientas geográficas para describir, según los profesores (%). Elab. propia.



En cuanto al número exacto de profesores, son ocho los que consideran que se les ofrecen de forma mayoritaria las "cartográficas", las "estadísticas" y las "audiovisuales", como se aprecia en la Tabla 6.66. También se puede observar que son la mitad de los profesores los que valoran que también se muestran herramientas "documentales", mientras que un solo profesor opina que no se muestra ninguna.

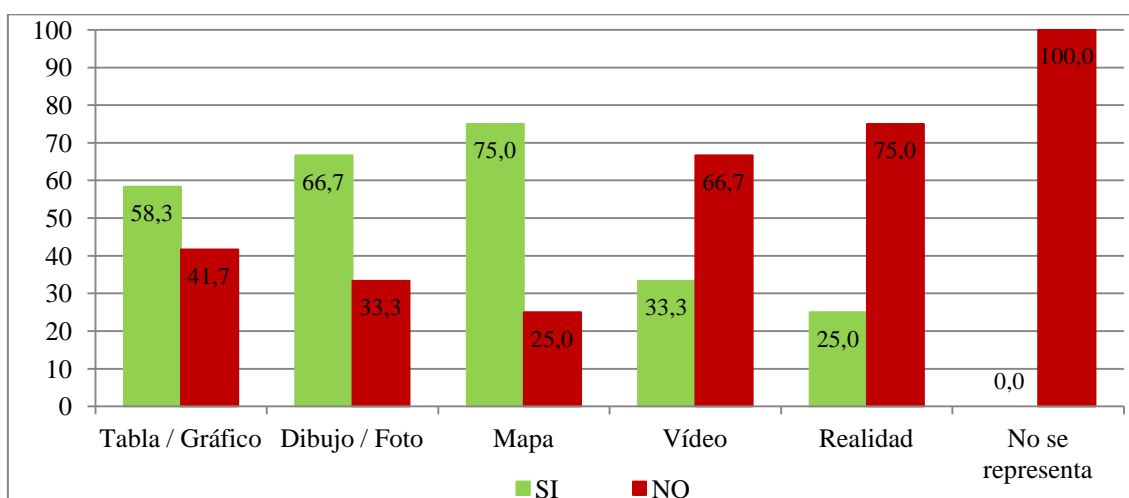
Tabla 6.66. Herramientas geográficas para describir, según los profesores.

	Cartográficas		Estadísticas		Audiovisuales		Documentales		Ninguna	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SI	8	66,7	8	66,7	8	66,7	6	50,0	1	8,3
NO	4	33,3	4	33,3	4	33,3	6	50,0	11	91,7

29. ¿Cómo se suele representar el objeto que deben describir los alumnos?

El modo en que suele representarse el objeto que se quiere describir aceptado por la mayoría, hasta un 75% de los profesores, es el "mapa", como se muestra en el Gráfico 6.60. Posteriormente, el 66,7% cree que se hace mediante los "dibujos y/o fotos"; un 58,3% opina que se suele representar mediante las "tablas y/o gráficos". El 33,3% piensa que se realiza mediante el "vídeo". En quinto lugar, el 25% piensa que se representa mediante la "realidad". Por último, un 0,0% cree que no es cierto que no se represente de ninguna manera aquello que se debe describir.

Gráfico 6.60. Modo de representar lo que se debe describir, según los profesores (%). Elab. propia.



En la Tabla 6.67 puede apreciarse cómo nueve profesores piensan que se representa mediante el "mapa"; ocho profesores opinan que se realiza mediante las "tablas y/o gráficos" y los "dibujos y/o fotos"; cuatro profesores creen que se suele representar mediante el "vídeo". Por último, ningún profesor marca explícitamente que no se represente de ninguna manera aquello que se debe describir.

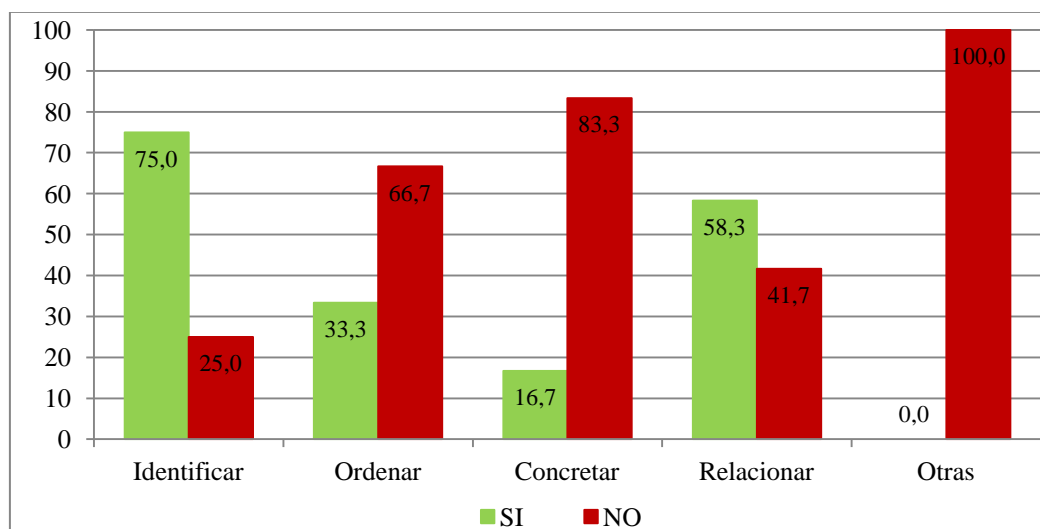
Tabla 6.67. Modo de representar lo que se debe escribir, según los profesores.

	Tabla / Gráfico		Dibujo / Foto		Mapa		Vídeo		Realidad		No se representa	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SI	7	58,3	8	66,7	9	75,0	4	33,3	3	25,0	0	0,0
NO	5	41,7	4	33,3	3	25,0	8	66,7	9	75,0	12	100,0

30. Entre las siguientes estrategias descriptivas: ¿cuál considera que se les pide a los alumnos con mayor frecuencia, a la hora de describir algo en Geografía?

La estrategia más solicitada según los profesores es "identificar", con un 75%. Le sigue "relacionar", con un 58%. A continuación, se declara que se solicita "ordenar", con un 33,3%. Finalmente, con un 16,7%, se valora "concretar". Ningún profesor ha señalado ninguna otra estrategia que considere importante en la opción dedicada a ello. De ahí que en el Gráfico 6.61 se aprecie una columna final que ocupa el 100% de los casos.

Gráfico 6.61. Frecuencias de estrategias descriptivas, según los profesores (%). Elab. propia.



En la Tabla 6.68 se puede ver cómo nueve profesores explicitan que la estrategia más solicitada es "identificar"; siete declaran que es "relacionar"; cuatro piensan que es "ordenar"; y dos creen que es "concretar".

Tabla 6.68. Frecuencia de estrategias descriptivas, según los profesores.

	Identificar	Ordenar	Concretar	Relacionar	Otras
SI	75,0	33,3	16,7	58,3	0,0
NO	25,0	66,7	83,3	41,7	100,0

31. ¿En qué nivel de competencias en escritura piensa que se encuentran sus alumnos?

Los profesores califican el nivel de competencias en escritura de sus alumnos como "adecuado", en un 58,3%; como "suficiente", en un 33,3%; y como "escaso", en un 8,3%. Ningún profesor ha señalado que sus alumnos posean un nivel "muy adecuado" ni "muy escaso". Estos porcentajes se pueden apreciar en el Gráfico 6.62.

En concreto, han sido siete profesores los que han valorado las competencias en escritura de sus alumnos como "adecuada", cuatro los que la han valorado como "suficiente" y un profesor que aprecia que la competencia de sus alumnos es "escasa". Como se ha podido ver en el Gráfico 6.62, también en la Tabla 6.69 se aprecia que

ningún profesor ha calificado el nivel de sus alumnos ni como "muy adecuado" ni como "muy escaso".

Gráfico 6.62. Nivel de competencias en escritura de los alumnos, según los profesores (%). Elab. propia.

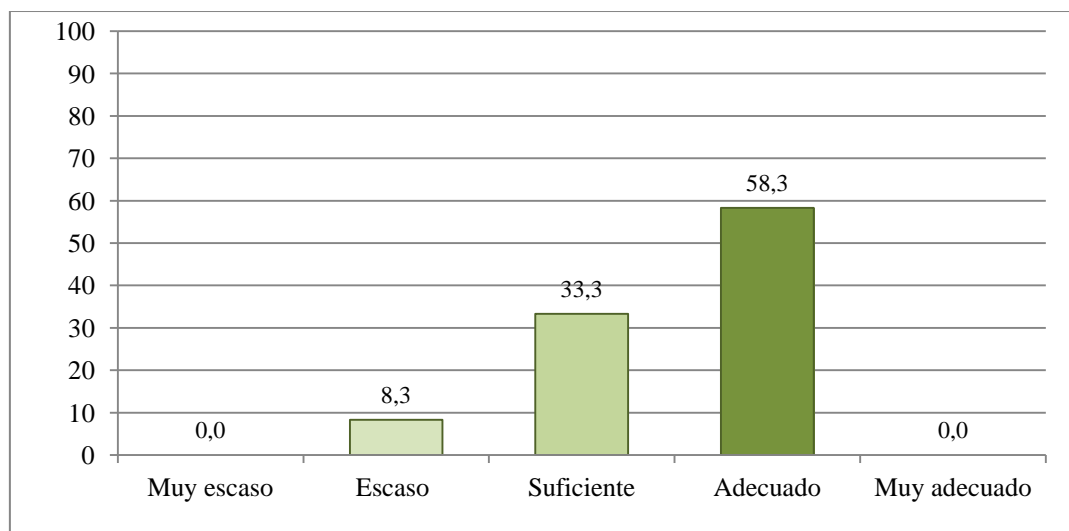


Tabla 6.69. Nivel de competencias en escritura de los alumnos, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy adecuado	0	0,0
Adecuado	7	58,3
Suficiente	4	33,3
Escaso	1	8,3
Muy escaso	0	0,0

32. ¿En qué nivel de competencias en describir por escrito piensa que están sus alumnos?

En cuanto al ejercicio de describir, un 50% de los profesores considera que el nivel de sus alumnos es "adecuado", un 41,7% cree que es "suficiente", y un 8,3% lo valora como "escaso". Estos porcentajes se observan en el Gráfico 6.63.

Los profesores que consideran que el nivel de descripción de sus alumnos es "adecuado" son seis. Los que piensan que el nivel es "suficiente" son cinco, mientras que un profesor piensa que sus alumnos se encuentran en un nivel "escaso". Como se ha comentado más arriba, y se puede observar también en la Tabla 6.70, ningún profesor ha considerado ni que el nivel de sus alumnos sea "muy adecuado", ni que sea "muy escaso".

Gráfico 6.63. Nivel de competencias en descripción de sus alumnos (%). Elab. propia.

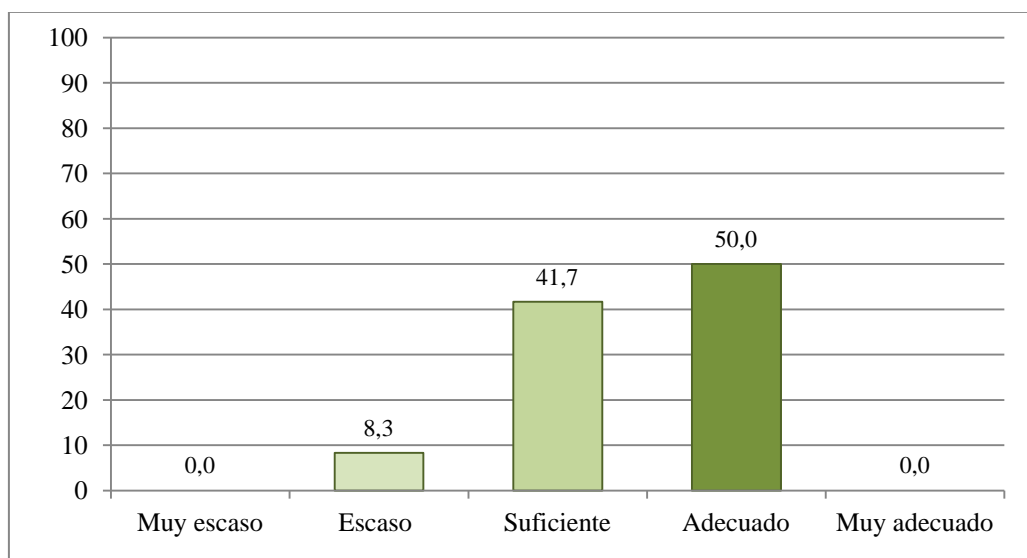


Tabla 6.70. Nivel de competencias en descripción de sus alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy adecuado	0	0,0
Adecuado	6	50,0
Suficiente	5	41,7
Escaso	1	8,3
Muy escaso	0	0,0

33. ¿A qué factores atribuiría las deficiencias en escritura de sus alumnos?

El carácter abierto de esta pregunta no ha sido un impedimento para establecer una serie de categorías que se han evaluado como coincidentes en varios docentes. Así, los factores que más se perciben como preocupantes para los profesores son: la falta de práctica de la escritura, los cambios sociales que se están viviendo en esta sociedad, en la que se produce un "abandono de la cultura escrita", y la falta de hábito lector. Los tres factores suman un 50%, la mitad de las opiniones. El siguiente motivo es seleccionado por un 10% de los profesores: la poca preparación que traen de Primaria.

Cada una de las causas, que se van a enumerar a continuación, son valoradas por un 5% de los docentes: el poco interés por cuidar la ortografía, salvo en la clase de LCL; las carencias en la enseñanza y en el aprendizaje del proceso de escritura en la materia de Geografía; la enseñanza de la escritura basada en la repetición de contenidos memorísticos; la falta motivación de los alumnos hacia la escritura; la evaluación

compleja que requiere la escritura, que hace que sea una carga para los profesores; los problemas con la organización; los problemas con la abstracción; y, por último, la falta de vocabulario. Todos los datos que se han señalado se pueden observar en el Gráfico 6.64, mientras que, en la Tabla 6.71, se pueden comprobar sus frecuencias.

Gráfico 6.64. Factores de las deficiencias en la escritura, según los profesores (%). Elab. propia.



Tabla 6.71. Factores de las deficiencias en la escritura, según los profesores.

Factores de las deficiencias en escritura	Frecuencia	Porcentaje
Falta práctica escritura	4	20,0
Cambios sociales: abandono cultura escrita	3	15,0
Falta hábito lector	3	15,0
Poca preparación Primaria	2	10,0
Poco interés cuidar ortografía salvo lengua	1	5,0
Carencias en la enseñanza y en el aprendizaje del proceso en la materia	1	5,0
Enseñanza de la escritura basada en la repetición	1	5,0
Falta motivación	1	5,0
Evaluación compleja para los profesores	1	5,0
Problemas con la organización	1	5,0
Problemas con la abstracción	1	5,0
Falta vocabulario	1	5,0
Total	20	100,0

34. ¿Cómo cree que debería mejorarse la escritura en la enseñanza de la Geografía?

Los profesores formulan una serie de propuestas para mejorar la escritura en la asignatura de Geografía. Las dos primeras propuestas suman más de la mitad del porcentaje, un 64,3% del total, y consisten en: la mayor práctica de escritura y la estimulación sobre la elaboración personal de las composiciones. Las siguientes mejoras son puntuadas todas ellas en un 7,1%. Son las referidas a continuación: un mayor hábito lector, la coordinación interdepartamental de la enseñanza de la escritura con el acuerdo de restar nota por faltas ortográficas en Geografía; el incentivar a los alumnos en la búsqueda de información; y una propuesta de actividad de trabajo en clase que consiste en leer sus escritos en público y en hacer una crítica constructiva entre los compañeros.

Los datos comentados, junto con las frecuencias, se aprecian en el Gráfico 6.65, y en la Tabla 6.72.

Gráfico 6.65. Factores de la mejora en la escritura, según los profesores (%). Elab. propia.

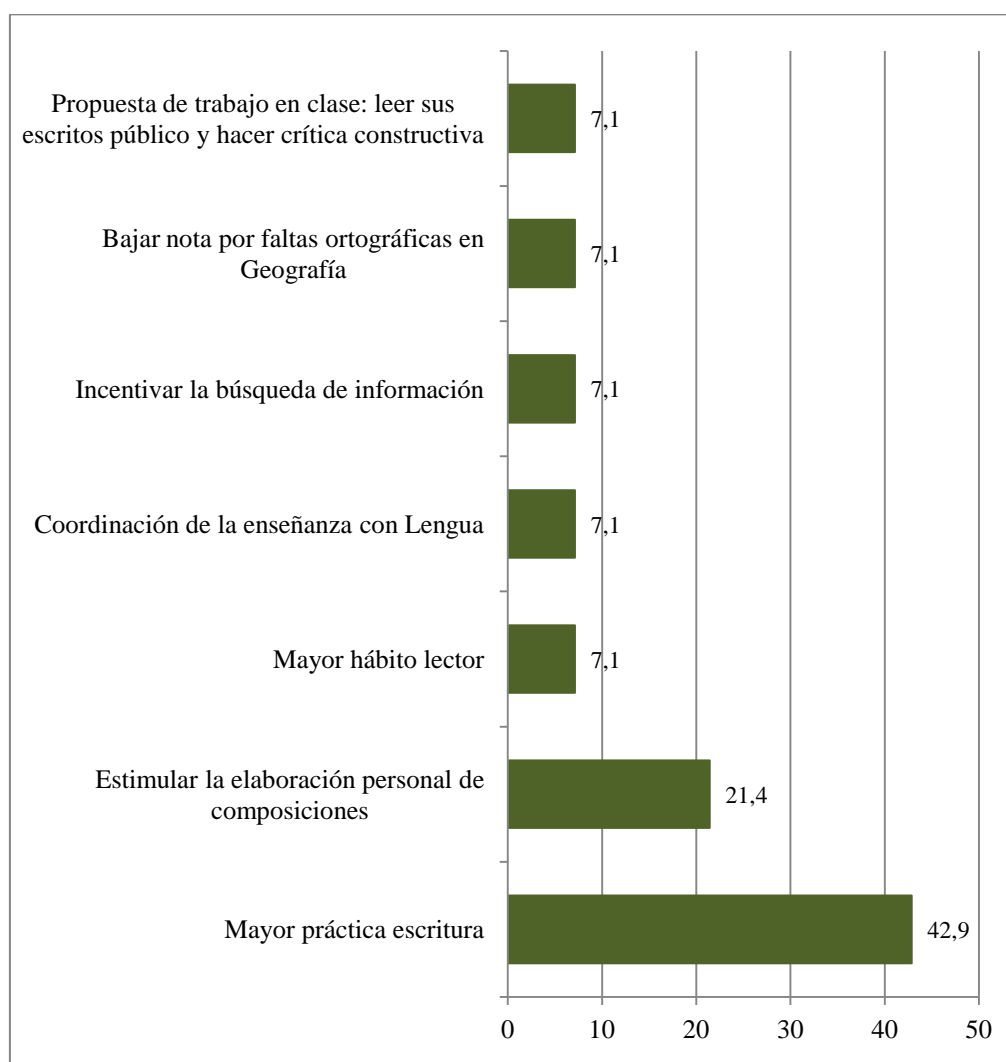


Tabla 6.72. Factores de la mejora en la escritura, según los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje
Mayor práctica escritura	6	42,9
Estimular la elaboración personal de composiciones	3	21,4
Mayor hábito lector	1	7,1
Coordinación de la enseñanza con Lengua	1	7,1
Incentivar la búsqueda de información	1	7,1
Bajar nota por faltas ortográficas en Geografía	1	7,1
Propuesta de trabajo en clase: leer sus escritos público y hacer crítica constructiva	1	7,1
Total	14	100,0

35. ¿Cree que debería integrarse la enseñanza explícita de la escritura en su asignatura?

En la pregunta sobre el modelo de enseñanza que postula la instrucción explícita de la escritura en cada asignatura, los profesores de Geografía opinan en su mayoría que "sí". Un 66,7% de profesores dice que debería incluirse, frente a un 33,3% de profesores que piensa que "no" debería hacerse. Estos porcentajes significan que ocho profesores creen que sí, frente a cuatro que se manifiestan en contra. Los porcentajes se visualizan en el Gráfico 6.66, y su relación con el número de profesores se perfila en la Tabla 6.73.

Gráfico 6.66. Integración de la enseñanza explícita de la escritura en la asignatura de Geografía (%).
Elab. propia.

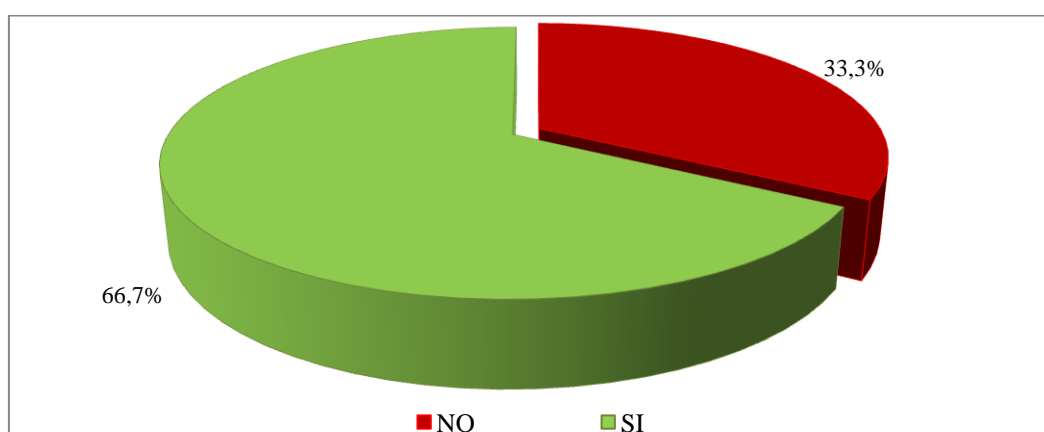


Tabla 6.73. Integración de la enseñanza explícita de la escritura en la asignatura de Geografía.

	Frecuencia	Porcentaje válido
NO	4	33,3
SI	8	66,7

6.3.6.3. Resultados de los cuestionarios para los alumnos.

La exposición de los resultados recogidos en los cuestionarios para los alumnos se realiza según el orden en el que figuran las veintiocho preguntas de dicho cuestionario (véase el apartado 6.3.5.4). A continuación, se describen las respuestas a cada una de ellas ilustradas con sus respectivos gráficos y tablas¹¹⁴.

¹¹⁴ En este apartado, no se proporciona de forma sistemática el número de alumnos en las tablas, puesto que la cantidad de alumnos es mayor que la muestra de los profesores, y la referencia al número exacto de

1. ¿Qué entiendes por escribir?

Sobre la concepción que poseen la mayoría de los estudiantes acerca de la acción de escribir destaca la consideración de la escritura como una actividad estrictamente lingüística. De esta manera, el 54% de los alumnos piensa que la acción de escribir se relaciona con el dominio del "código"; el 41,3% opina que se trata de una acción en la que prima la función de "comunicar". Por último, el 10,3% considera que se compone de unas "fases" que se desarrollan dentro de un proceso. En el Gráfico 6.67 y en la Tabla 6.74 pueden apreciarse estas valoraciones.

Gráfico 6.67. Concepción sobre la acción de escribir de los alumnos (%). Elab. propia.

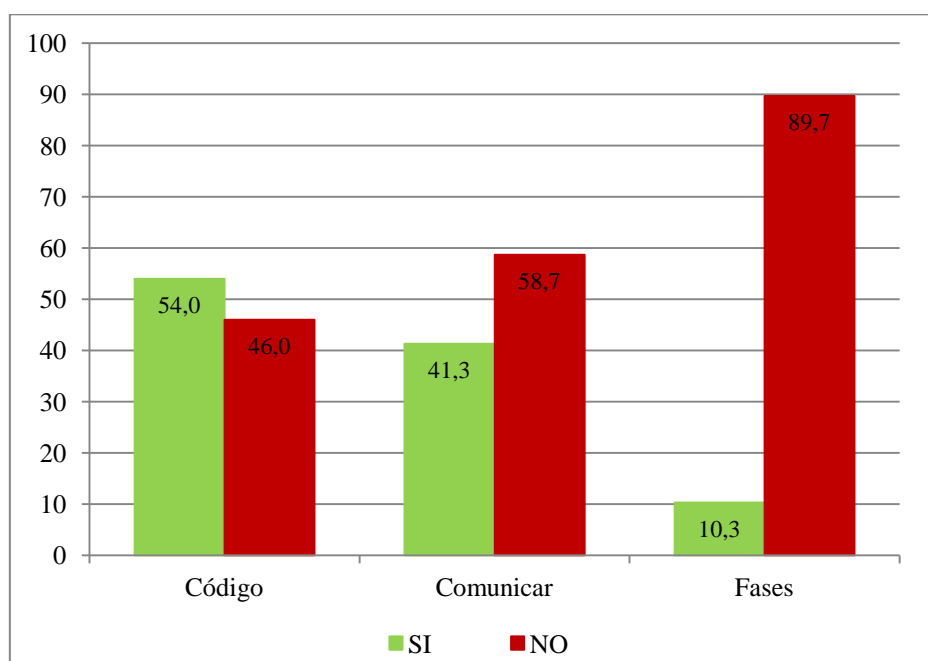


Tabla 6.74. Concepción sobre la acción de escribir de los alumnos.

	Código	Comunicar	Fases
SI	54,0	41,3	10,3
NO	46,0	58,7	89,7

2. ¿Qué piensas que es escribir bien?

Los resultados obtenidos en la pregunta sobre qué consideran los estudiantes que es "escribir bien" son: el 62% de los alumnos piensa que consiste en poseer una buena

alumnos puede hacer confusa la exposición de los datos. El porcentaje aporta una información más clara que el número concreto de alumnos que eligen cada opción. De este modo, las tablas tendrán un valor referencial respecto a los Gráficos y servirán de apoyo a la lectura de datos que contienen las mismas.

"caligrafía y "ortografía"; el 53,6% concibe que se trata de realizar una buena "transmisión de ideas"; el 11,5% reflexiona que se relaciona con la "adecuación al contexto". Solo un 2,4% ha aportado otras ideas sobre qué considera que es escribir bien. Entre las ideas manifestadas se encuentra la siguiente: "que sea adecuado, coherente y con cohesión". Estos se datos pueden comprobar en el Gráfico 6.68 y en la Tabla 6.75.

Gráfico 6.68. Concepción sobre escribir bien de los alumnos (%). Elab. propia.

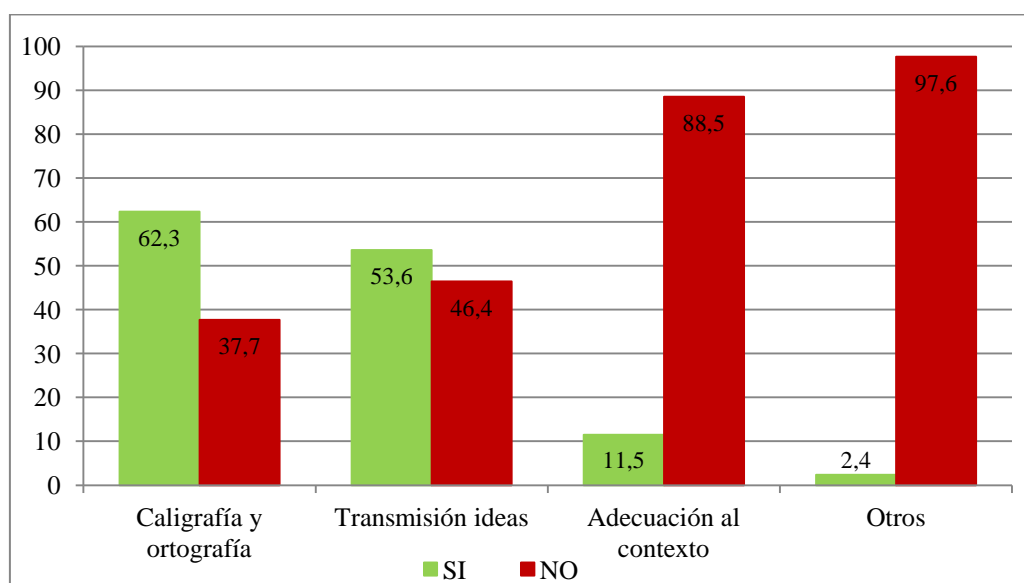


Tabla 6.75. Concepción sobre escribir bien de los alumnos.

	Caligrafía y ortografía	Transmisión ideas	Adecuación al contexto	Otros
SI	62,3	53,6	11,5	2,4
NO	37,7	46,4	88,5	97,6

3. ¿Qué contenidos teóricos conoces acerca de la descripción?

En primer lugar, un 35,3% de los alumnos declara conocer la "estructura del texto" descriptivo. Se evidencia que esta cantidad, a pesar de ser la más alta con respecto al conocimiento sobre el resto de contenidos descriptivos por parte de los alumnos, es más baja que la cifra que indica el porcentaje de alumnos que lo desconocen, el cual asciende a un 64,7%. El siguiente contenido más conocido por los estudiantes se trata de los "tipos de descripción según el objeto" de la misma, el cual es destacado por un 34,9%. Por último, entre los contenidos que más reconocen los

estudiantes destacan los "rasgos lingüísticos", con un 29,4%. Posteriormente, un 8,3% reconoce no poseer ningún conocimiento teórico sobre la descripción, y un 1,2% ha aportado las siguientes nociones sobre otros conocimientos acerca de la descripción que declaran poseer: "adjetivos" y "pintar con palabras". Tanto en el Gráfico 6.69 como en la Tabla 6.76 se pueden apreciar cada uno de estos datos.

Gráfico 6.69. Contenidos teóricos de la descripción conocidos por los alumnos (%). Elab. propia.

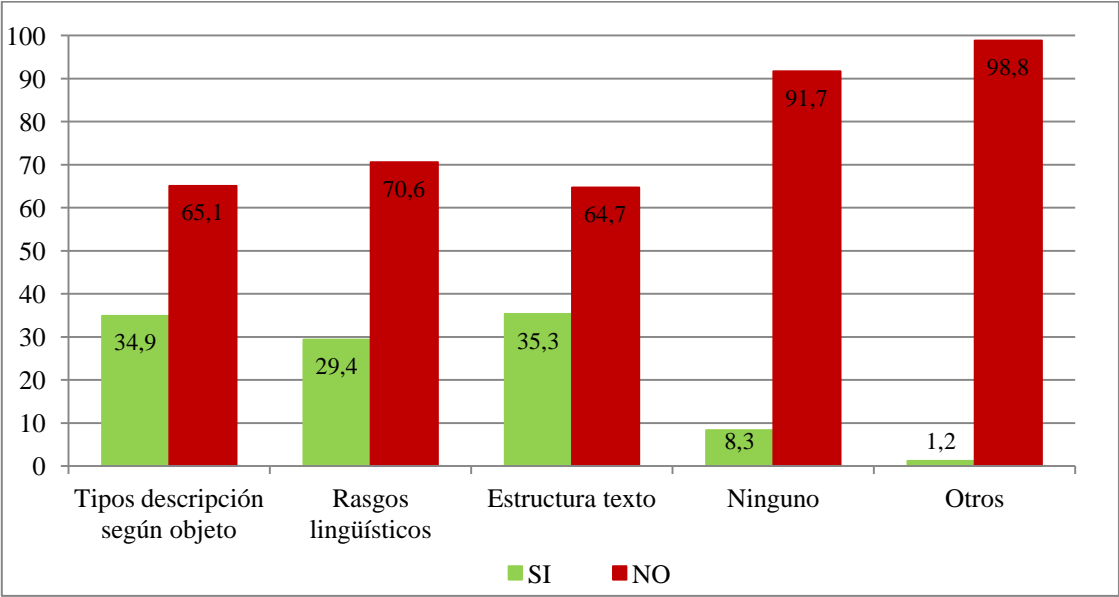


Tabla 6.76. Contenidos teóricos de la descripción conocidos por los alumnos.

	Tipos descripción según objeto	Rasgos lingüísticos	Estructura texto	Ninguno	Otros
SI	34,9	29,4	35,3	8,3	1,2
NO	65,1	70,6	64,7	91,7	98,8

4. ¿En qué asignaturas te piden hacer descripciones?

En cuanto a la pregunta sobre en qué asignaturas solicitan realizar más descripciones, un 71,8% responde que en "Lengua Castellana y Literatura", frente a un 47,6% que contesta que en "Ciencias Sociales". En la opción "Otras", un 17,9% de alumnos ha añadido asignaturas como: "Francés", "Inglés", "Biología y Geología", "Plástica", "Ciencias Naturales", "Tecnología", etc. Un alumno ha respondido que en "todas", y otro ha contestado que en "casi todas". Por tanto, como se puede apreciar tanto en el Gráfico 6.70 como en la Tabla 6.77, los alumnos perciben una clara

predominancia en la asignatura de "Lengua Castellana y Literatura", frente al resto de asignaturas, destacando la asignatura de "Ciencias Sociales" entre todas ellas.

Gráfico 6.70. Asignatura en las que se solicitan descripciones (%). Elab. propia.

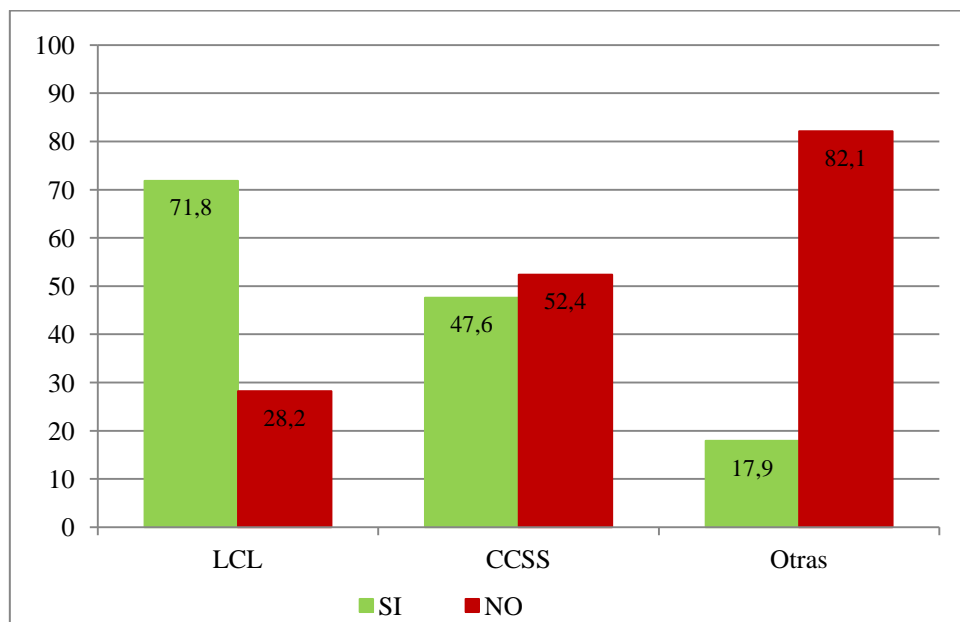


Tabla 6.77. Asignaturas en las que se solicitan descripciones.

	LCL	CCSS	Otras
SI	71,8	47,6	17,9
NO	28,2	52,4	82,1

5. En la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo de clase a la semana le dedicas a la escritura?

Los alumnos encuestados manifiestan que el tiempo que les solicitan sus profesores para dedicar a la escritura es del 56% si se suman las opciones de una hora o más (el 31,6% afirma que le dedica más de una hora y el 24,4%, una hora). En cuanto a los alumnos que dicen dedicar menos de una hora o nada, la cifra asciende al 44% (el 28,4% dice que le dedica menos de una hora y el 15,6%, nada). Estos porcentajes pueden percibirse tanto en el Gráfico 6.71 como en la Tabla 6.78.

Gráfico 6.71. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.

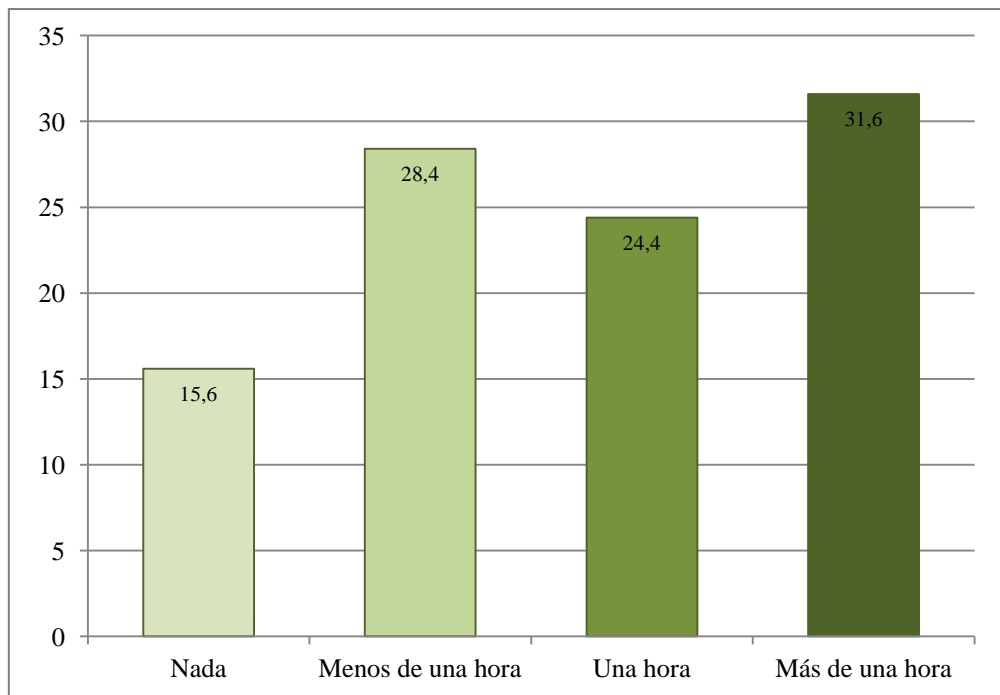


Tabla 6.78. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura en clase de Geografía, según los alumnos.

Nada	15,6
Menos de una hora	28,4
Una hora	24,4
Más de una hora	31,6

6. También en la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a la escritura en casa?

En cuanto a la escritura en casa, un 49,3% de los alumnos declara que le dedica una hora o más; mientras que un 50,8% expone dedicarle menos de una hora o nada. En el Gráfico 6.72 se puede ver la similitud de este porcentaje, en el que predomina la tendencia hacia la dedicación de menos tiempo a la escritura en casa. Los datos exactos de cada opción, que también se muestran en la Tabla 6.79, se presentan a continuación: un 18,7% declara dedicarle más de hora; un 30,6%, una hora; un 29%, menos de una hora; y un 21,8%, nada.

Gráfico 6.72. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura de Geografía en casa, según los alumnos (%). Elab. propia.

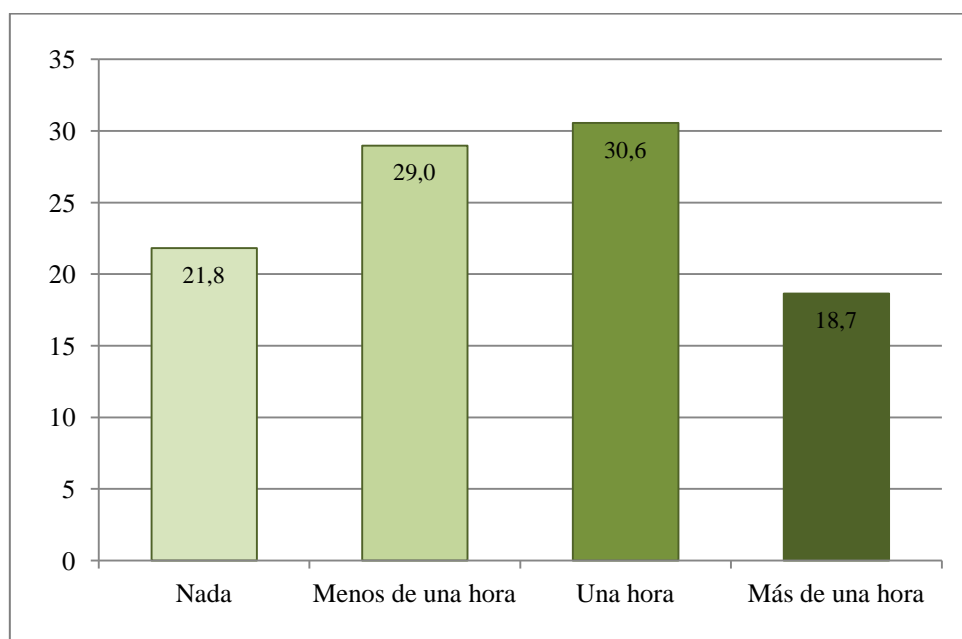


Tabla 6.79. Tiempo semanal dedicado a prácticas de escritura de Geografía en casa, según los alumnos.

Nada	21,8
Menos de una hora	29,0
Una hora	30,6
Más de una hora	18,7

7. En la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo de clase a la semana le dedicas a la escritura de textos descriptivos?

Un 36,8% de los alumnos perciben que dedican más de una hora o una hora semanales a la escritura de textos descriptivos en la asignatura de Geografía. Mientras que la cantidad de alumnos que percibe que le dedica menos de una hora o nada de tiempo suma el 63,2% del total. Se puede observar en el Gráfico 6.73, así como en la Tabla 6.80, la tendencia a la dedicación de menos tiempo semanal de escritura descriptiva en clase. Los porcentajes desglosados individualmente son los siguientes: un 8,4% afirma dedicarle más de una hora; un 28,4%, una hora; un 44,4%, menos de una hora; y un 18,8%, nada.

Gráfico 6.73. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.

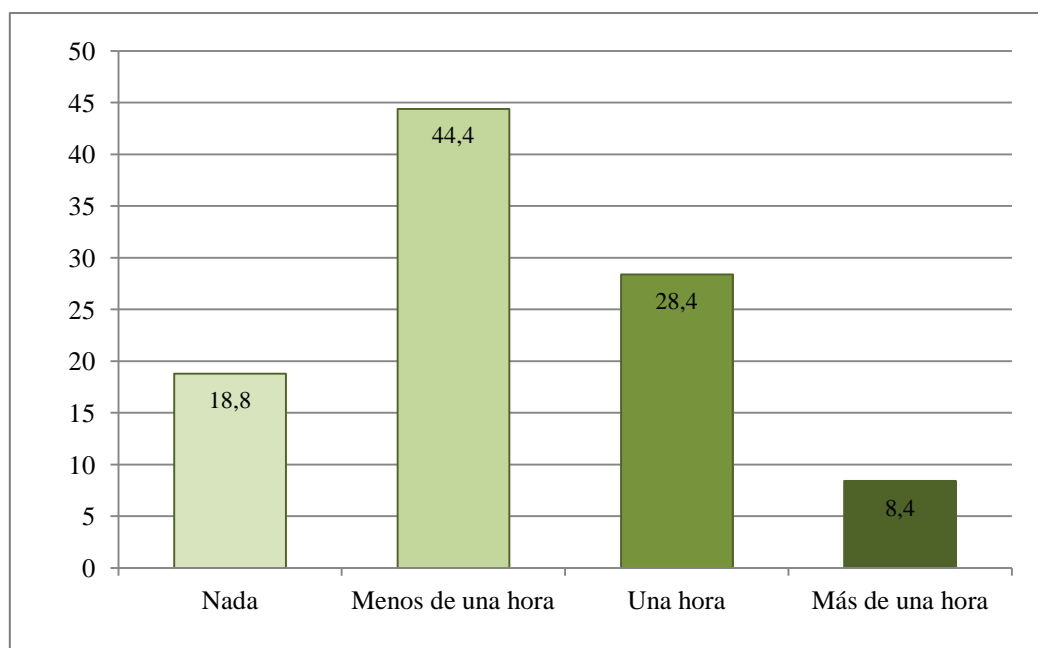


Tabla 6.80. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía, según los alumnos.

Nada	18,8
Menos de una hora	44,4
Una hora	28,4
Más de una hora	8,4

8. También en la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a la escritura de textos descriptivos en casa?

Por último, en esta serie de preguntas, dedicadas a la frecuencia de la escritura en general, y de la escritura descriptiva en particular, tanto en casa como en clase, se presenta la percepción de los alumnos del tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos, en casa, en la asignatura de Geografía. El porcentaje de los que piensan que le dedican más de una hora o una hora suma el 22,6% del total de alumnos, frente al 77,4%, que muestra la cantidad de alumnos que creen dedicarle menos de una hora o nada. En el Gráfico 6.74 y en la Tabla 6.81 se hallan los porcentajes de cada opción, de la manera en la que se indican a continuación: un 6,3% opina que escribe más de una hora a la semana textos descriptivos en casa; un 16,3% cree que escribe una hora; un 41,7% piensa que le dedica menos de una hora; y un 35,7% declara no dedicarle ningún tiempo.

Gráfico 6.74. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos de Geografía en casa, según los alumnos (%). Elab. propia.

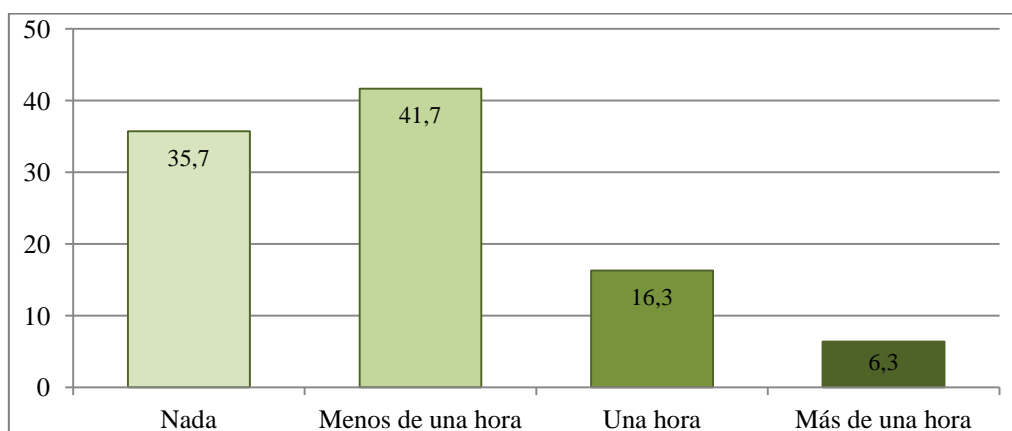


Tabla 6.81. Tiempo semanal dedicado a la escritura de textos descriptivos de Geografía en casa, según los alumnos.

Nada	35,7
Menos de una hora	41,7
Una hora	16,3
Más de una hora	6,3

9. ¿Cuántas descripciones a la semana te piden aproximadamente?

En el Gráfico 6.75 y en la Tabla 6.82, se perciben los siguientes datos: los alumnos que afirman realizar más de dos descripciones a la semana suman un 13,1%, mientras que los alumnos que aseguran realizar una o dos descripciones se elevan a un 55%. Por último, un 31,9% de los alumnos declara que no le piden realizar ninguna descripción a la semana. La visión global de estos datos supone que el porcentaje máximo es el de los alumnos que declaran escribir una o dos descripciones semanales, seguido de los que confiesen no realizar ninguna descripción.

Gráfico 6.75. Descripciones semanales, según los alumnos (%). Elab. propia.

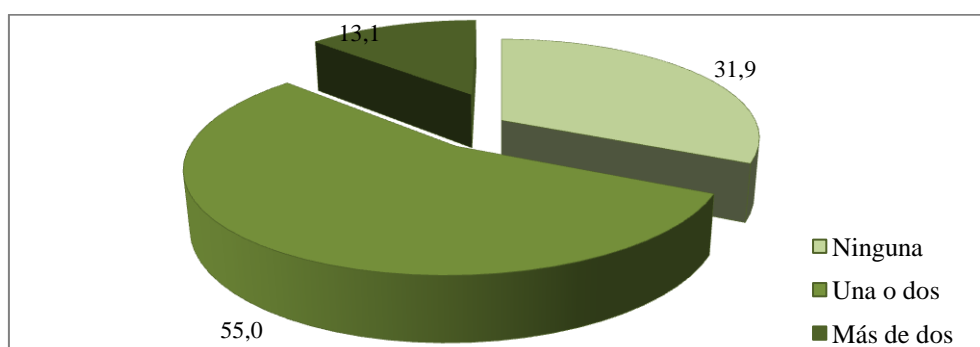


Tabla 6.82. Descripciones semanales, según los alumnos.

Ninguna	31,9
Una o dos	55,0
Más de dos	13,1

10. Cuando redactas descripciones, ¿qué extensión suelen tener?

La extensión de las descripciones, según la mayoría de los alumnos, ocupa la longitud de "textos"¹¹⁵. Los datos que se muestran en el Gráfico 6.76 y en la Tabla 6.83 son los siguientes: un 67,9% declara que sus descripciones tienen una extensión parecida a "textos"; un 22,6% afirma que suelen ser "1 o 2 oraciones"; por último, un 8,7% expone que sus descripciones se reducen a "3 o 4 palabras".

Gráfico 6.76. Extensión de las descripciones, según los alumnos (%). Elab. propia.

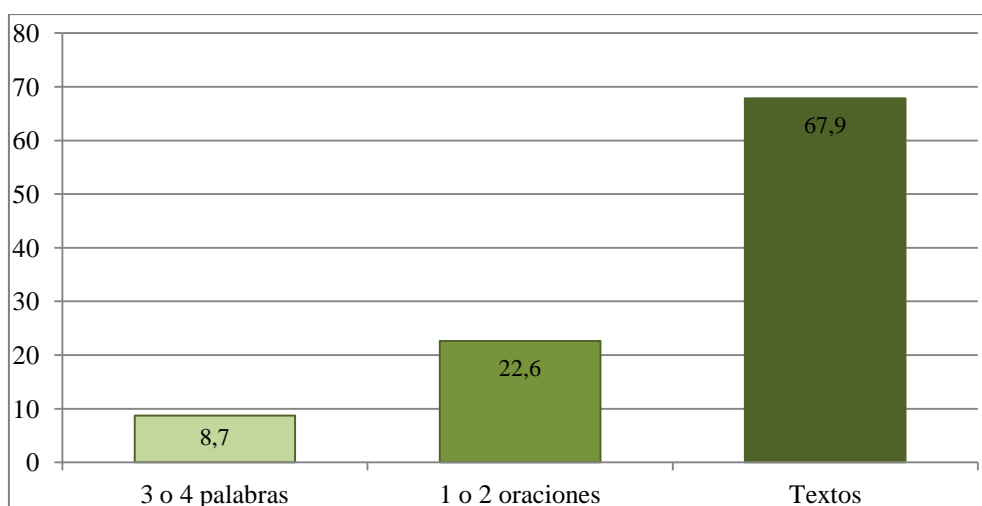


Tabla 6.83. Extensión de las descripciones según los alumnos.

Textos	68,4
1 o 2 oraciones	22,8
3 o 4 palabras	8,8

11. ¿En qué ámbitos, fuera del aula, piensas que se utilizan los contenidos referidos a Geografía?

Entre los posibles ámbitos que se muestran en el cuestionario a los alumnos, el ámbito relacionado con la Geografía fuera del aula que más han reconocido ha sido el "turístico", con un 50,4%. Posteriormente, el ámbito del "medio ambiente" ha sido

¹¹⁵ Como se detalló en la presentación del CuL, se ha considerado la extensión de "texto" equivalente a 2 o más párrafos, por oposición a la opción "1 o 2 oraciones", es decir, similar a un párrafo.

señalado por un 41,7% de los alumnos. Los dos siguientes, con una puntuación muy igualada, han sido el ámbito "cartográfico", con un 35,7%, y el ámbito de "ordenación territorial", con un 34,5%. En cuanto a la opción de "otros", un 9,5% de los estudiantes ha marcado esta opción, proporcionando el nombre de los siguientes ámbitos: "cultura general", "periodístico", "personal (origen)", etc. Se pueden observar los porcentajes en el Gráfico 6.77 y en la Tabla 6.84.

Gráfico 6.77. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los alumnos (%). Elab. propia.

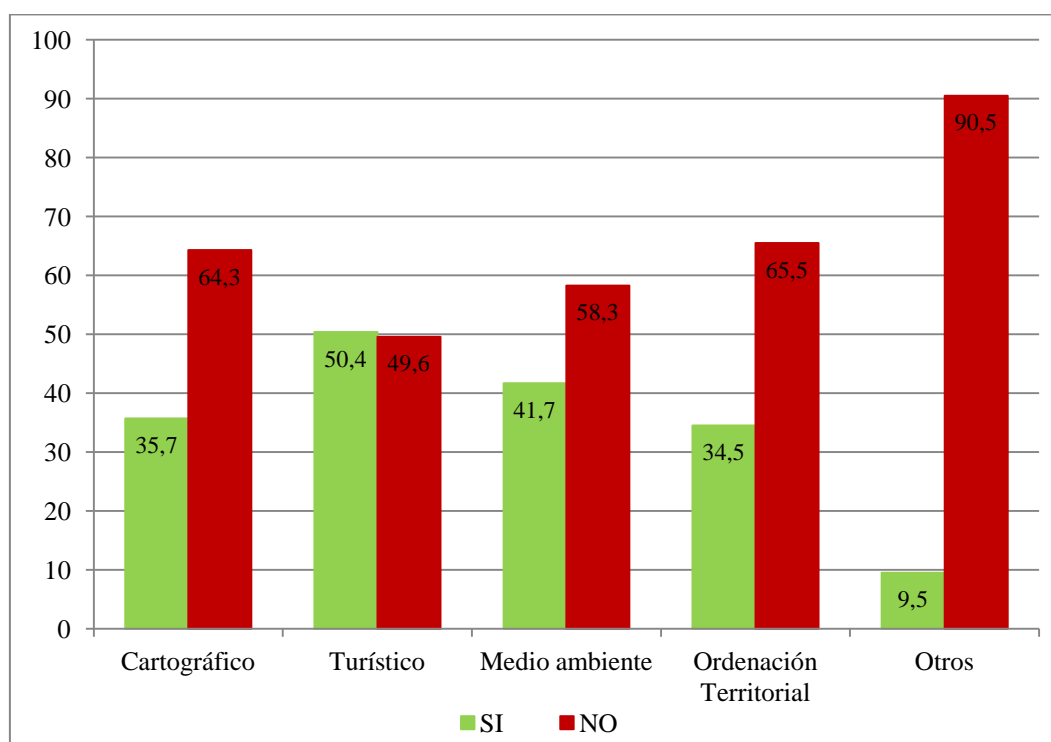


Tabla 6.84. Ámbitos de la Geografía fuera del aula referidos por los alumnos.

	Cartográfico	Turístico	Medio ambiente	Ordenación Territorial	Otros
SI	35,7	50,4	41,7	34,5	9,5
NO	64,3	49,6	58,3	65,5	90,5

12. ¿Cuáles son los géneros discursivos que se suelen redactar en dichos ámbitos o contextos sociales?

Entre los géneros más reconocidos por los estudiantes destacan los "informes", con un 37,7%, a pesar de que no se trata de un porcentaje muy elevado, como puede verse en el Gráfico 6.78 y en la Tabla 6.85. El resto de géneros discursivos ha sido

seleccionado por los alumnos en el siguiente orden: los "folletos", con un 25,8%; las "fichas técnicas", con un 25,4%; y los "itinerarios", con un 17,1%. La opción de "otros" ha sido seleccionada por el 12,7%, y entre los géneros propuestos cabe mencionar: "comentarios de mapas", "comentarios de gráficas", etc.

Gráfico 6.78. Géneros discursivos usados en Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.

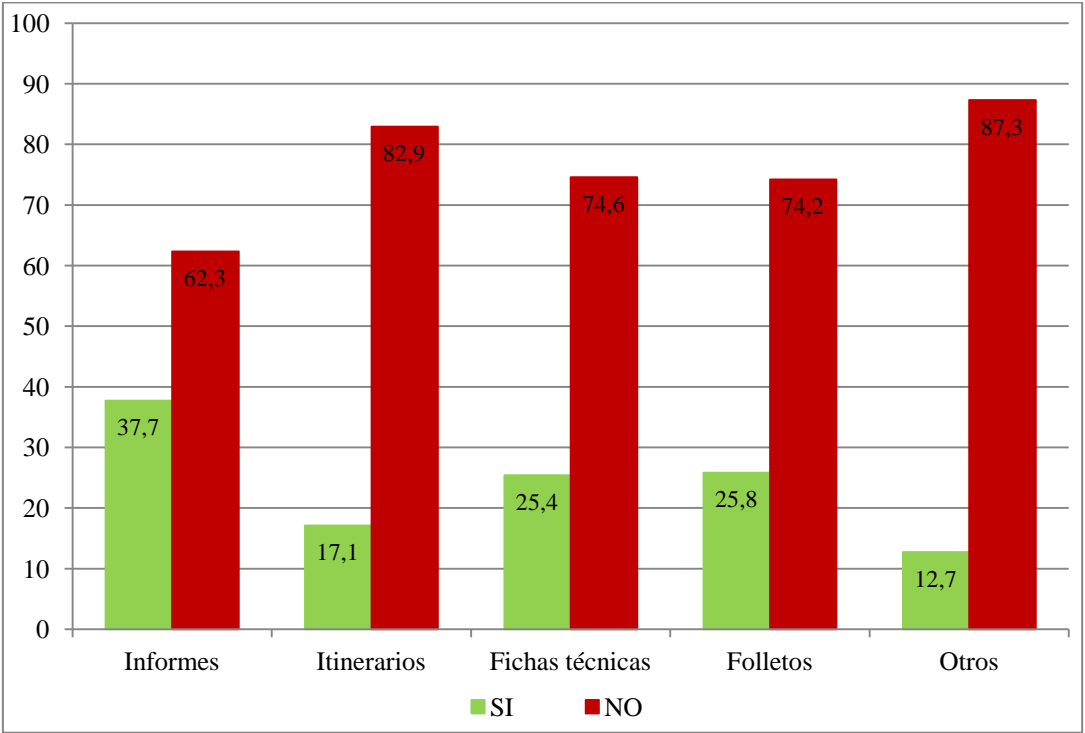


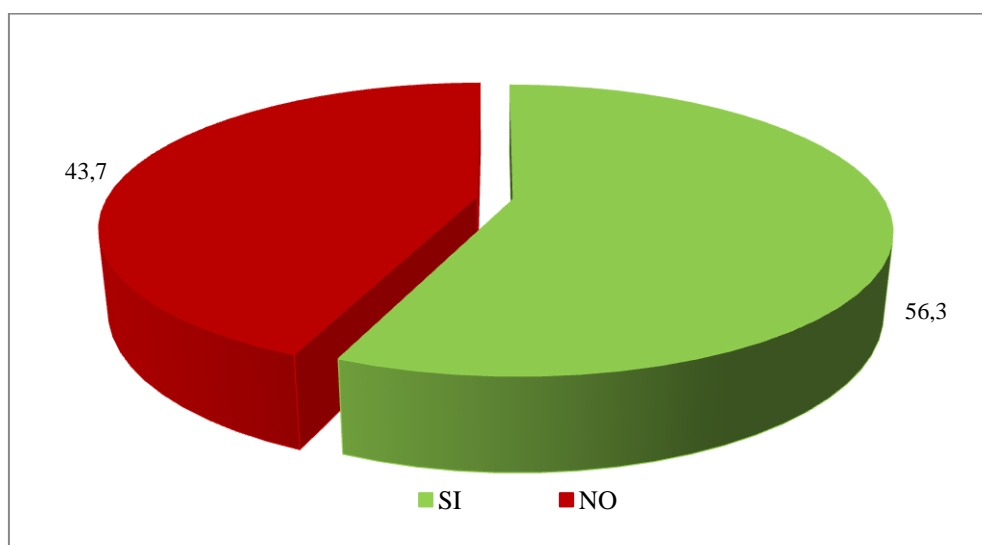
Tabla 6.85. Géneros discursivos usados en Geografía, según los alumnos.

	Informes	Itinerarios	Fichas técnicas	Folletos	Otros
SI	37,7	17,1	25,4	25,8	12,7
NO	62,3	82,9	74,6	74,2	87,3

13. ¿Piensas que las actividades del libro de Geografía te ayudan a mejorar tu escritura?

Esta pregunta aporta la percepción de los alumnos sobre la contribución o no del libro de texto al desarrollo de la escritura en la asignatura de Geografía. Como se puede observar en el Gráfico 6.79, predomina la respuesta positiva sobre la negativa. El 56,3% de los estudiantes piensa que las actividades del libro de texto de Geografía sí que contribuyen al desarrollo de su escritura, mientras que el 43,7% lo niega.

Gráfico 6.79. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los alumnos (%). Elab. propia.



En la Tabla 6.86 se aporta el dato del número de alumnos que piensan que el libro de texto es una ayuda para su escritura. La cantidad exacta es de 142 alumnos, frente a 110 que valoran que no les ayuda.

Tabla 6.86. Contribución a las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
SI	142	56,3
NO	110	43,7

14. Cuando tienes que describir en una actividad, ¿qué pasos suelen indicarte que debes seguir?

Los alumnos consideran que, para realizar una descripción, se indican los siguientes pasos: "ordenar" (50,4%), "expresar" (45,6%), "observar" (45,2%), "seleccionar" (44,4%), definir la "intención" (40,9%), "revisar" (40,5%), y pensar en el "destinatario" (17,1%). También hay un 2% que ha considerado que se deben seguir otros pasos al describir, aunque no los hayan escrito. Como se puede apreciar, tanto en el Gráfico 6.80, como en la Tabla 6.87, el paso más reconocido por los alumnos es el de "ordenar" los datos; mientras que el menos detectado es el pensar en el "destinatario".

Gráfico 6.80. Pasos describir, según los alumnos (%). Elab. propia.

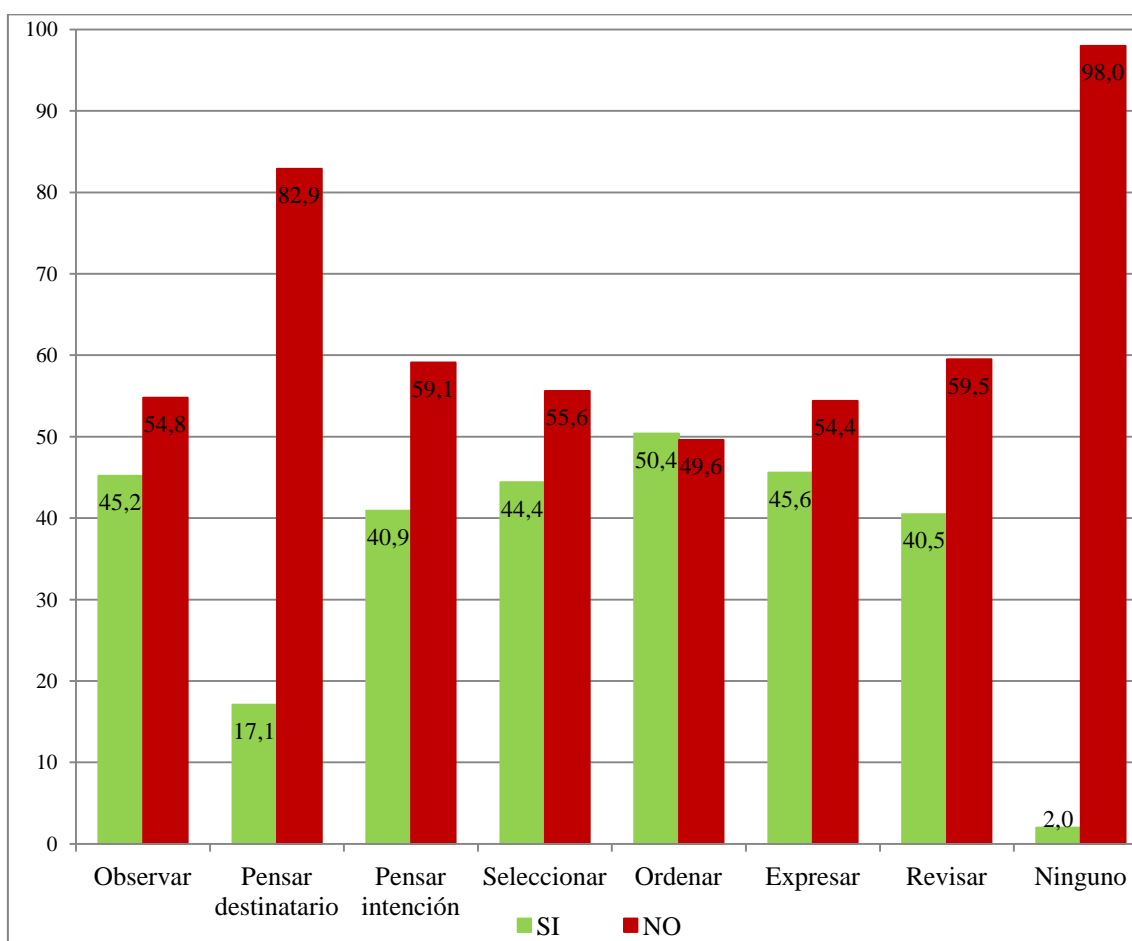


Tabla 6.87. Pasos para describir, según los alumnos.

	Observar	Pensar destinatario	Pensar intención	Seleccionar	Ordenar	Expresar	Revisar	Ninguno
SI	45,2	17,1	40,9	44,4	50,4	45,6	40,5	2,0
NO	54,8	82,9	59,1	55,6	49,6	54,4	59,5	98,0

15. En las actividades, ¿suelen indicarte que debes usar un lenguaje objetivo?

El 68,3% de los alumnos niega que en las actividades se les indique que deban utilizar un lenguaje objetivo, mientras que el 31,7% afirma que sí se les indica. Estos datos se pueden contemplar en el Gráfico 6.81, donde es patente la negativa que se expresa hacia esta pregunta. Por su parte, en la Tabla 6.88, se puede comprobar que el 68,3% se corresponde con el total de 172 alumnos, frente a los 80 alumnos que hacen referencia al 31,7% mencionado.

Gráfico 6.81. Referencias al uso del lenguaje objetivo, según los alumnos (%). Elab. propia.

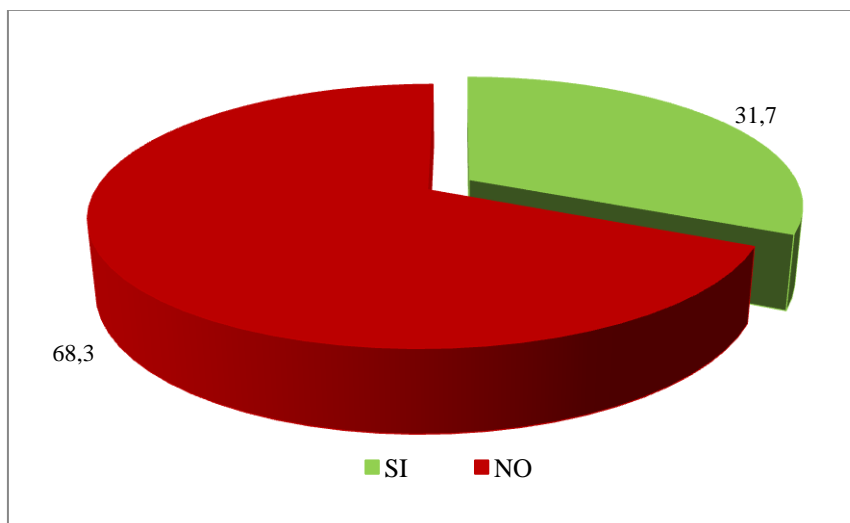


Tabla 6.88. Referencias al uso del lenguaje objetivo, según los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
SI	80	31,7
NO	172	68,3

16. En las actividades, ¿suelen indicarte las herramientas lingüísticas (adjetivos, verbos estáticos, etc.) que debes utilizar para describir?

En la pregunta sobre las herramientas lingüísticas que suelen aparecer como ayuda en las actividades, el 68,7% de los alumnos declara que las actividades no les proporcionan ningún tipo de ayuda lingüística. Por su parte, un 31,3% afirma que sí que se muestran. Estos datos se pueden contemplar en el Gráfico 6.82, donde se aprecia cómo domina la negativa en esta respuesta. En cuanto al número total de alumnos, en la Tabla 6.89, se puede comprobar que el 68,7% se corresponde con el total de 173 alumnos, frente a los 79 alumnos que hacen referencia al 31,3% mencionado.

Gráfico 6.82. Referencias al uso de las herramientas lingüísticas, según los alumnos (%). Elab. propia.

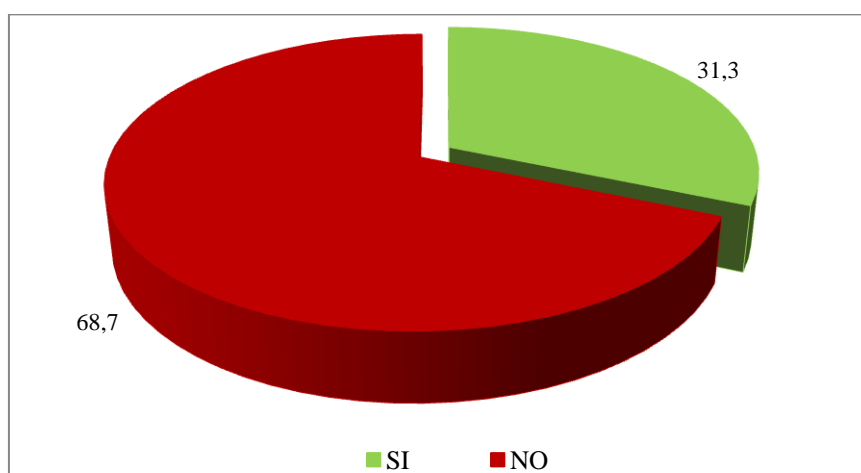


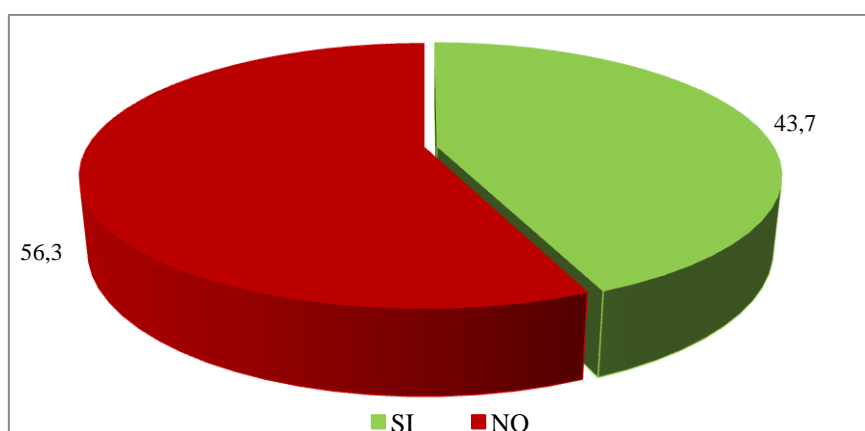
Tabla 6.89. Referencia al uso de las herramientas lingüísticas, según los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
SI	79	31,3
NO	173	68,7

17. ¿Suelen darte un vocabulario específico (tecnicismos) para describir?

Los alumnos responden de forma mayoritaria que "no" se ofrece el vocabulario específico para hacer descripciones, como se puede apreciar en el Gráfico 6.83. Esta negativa supone el 56,3% frente al 43,7%, que opina que sí que se ofrece ese vocabulario técnico para describir.

Gráfico 6.83. Presencia del vocabulario específico requerido, según los alumnos (%). Elab. propia.



El número concreto de alumnos que defiende que no se les ofrece vocabulario asciende a 142 alumnos, mientras que 110 alumnos consideran que sí que se les entrega, como se puede comprobar en la Tabla 6.90.

Tabla 6.90. Presencia del vocabulario específico requerido, según los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
SI	110	43,7
NO	142	56,3

18. ¿Qué tipo de herramientas geográficas te suelen dar para realizar tal descripción?

Según los alumnos, las herramientas geográficas que suelen proporcionárseles para realizar descripciones son: cartográficas (38%), estadísticas (31,3%), documentales (25,8%), y audiovisuales (23,8%). Hay un 14,7% que declara que no se les proporciona ningún tipo de herramienta geográfica para describir. Estos porcentajes pueden observarse en el Gráfico 6.84 y en la Tabla 6.91.

Gráfico 6.84. Herramientas geográficas para describir, según los alumnos (%). Elab. propia.

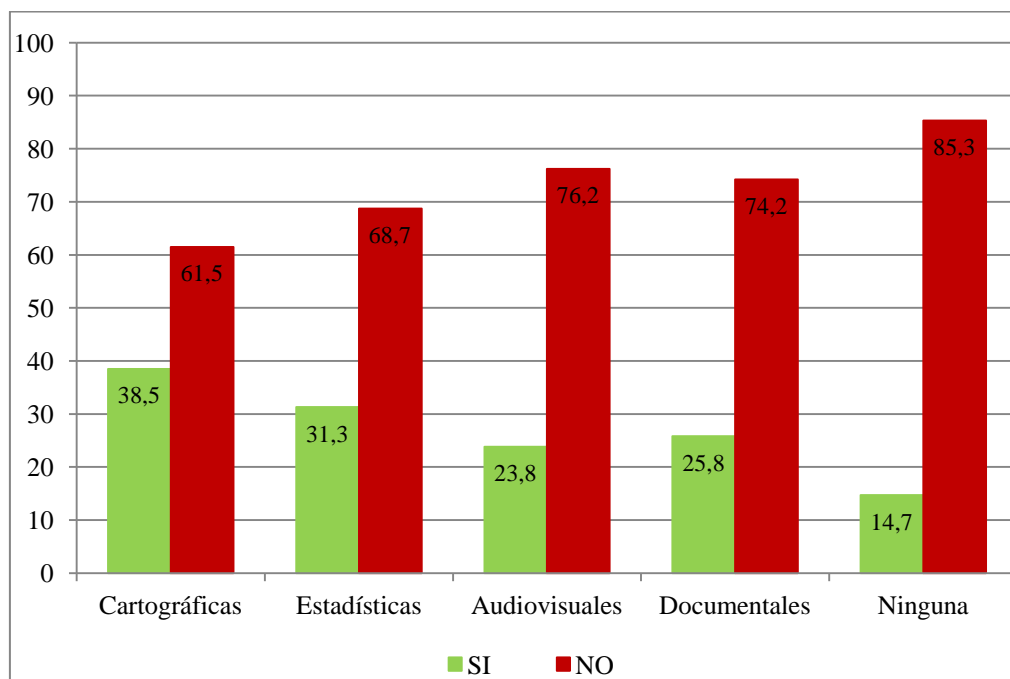


Tabla 6.91. Herramientas geográficas para describir, según los alumnos.

	Cartográficas	Estadística	Audiovisuales	Documentales	Ninguna
SI	38,5	31,3	23,8	25,8	14,7
NO	61,5	68,7	76,2	74,2	85,3

19. ¿Cómo te suelen representar el objeto que tienes que describir?

En cuanto al modo en el que se representa lo que tienen que describir, los alumnos opinan que suelen aparecer de la siguiente manera: "dibujos y/o fotos" (65,9%), "tablas y/o gráficos" (29,4%), "mapas" (29,4%), "realidad" (12,3%), y "vídeo" (10,3%). Por otro lado, un 7,1% considera que no se representa de ningún modo. Los porcentajes referidos se pueden observar en el Gráfico 6.85 y en la Tabla 6.92.

Gráfico 6.85. Modo de representar lo que se debe describir, según los alumnos (%). Elab. propia.

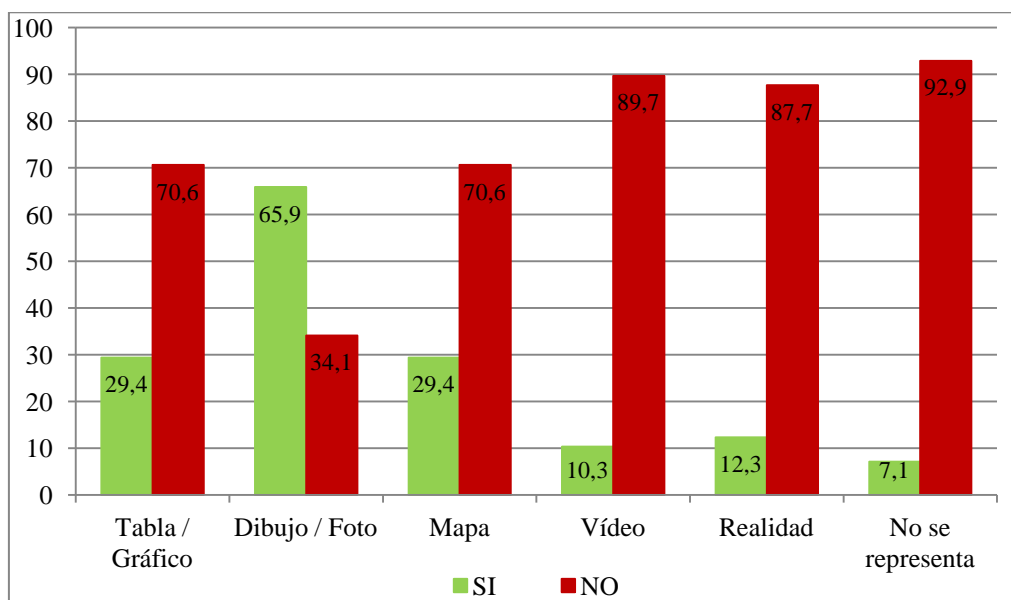


Tabla 6.92. Modo de representar lo que se debe describir, según los alumnos.

	Tabla / Gráfico	Dibujo / Foto	Mapa	Vídeo	Realidad	No se representa
SI	29,4	65,9	29,4	10,3	12,3	7,1
NO	70,6	34,1	70,6	89,7	87,7	92,9

20. ¿Qué tipo de estrategias te piden con mayor frecuencia para describir algo en Geografía?

Las estrategias que reconocen los alumnos son: "identificar" (47,6%), "concretar" (29,4%), "relacionar" (26,2%), y "ordenar" (23,8%). Un 7,9% ha señalado

"otras", aunque no ha especificado ninguna. Estos datos se pueden comprobar en el Gráfico 6.86 y en la Tabla 6.93.

Gráfico 6.86. Frecuencia de estrategias descriptivas, según los alumnos (%). Elab. propia.

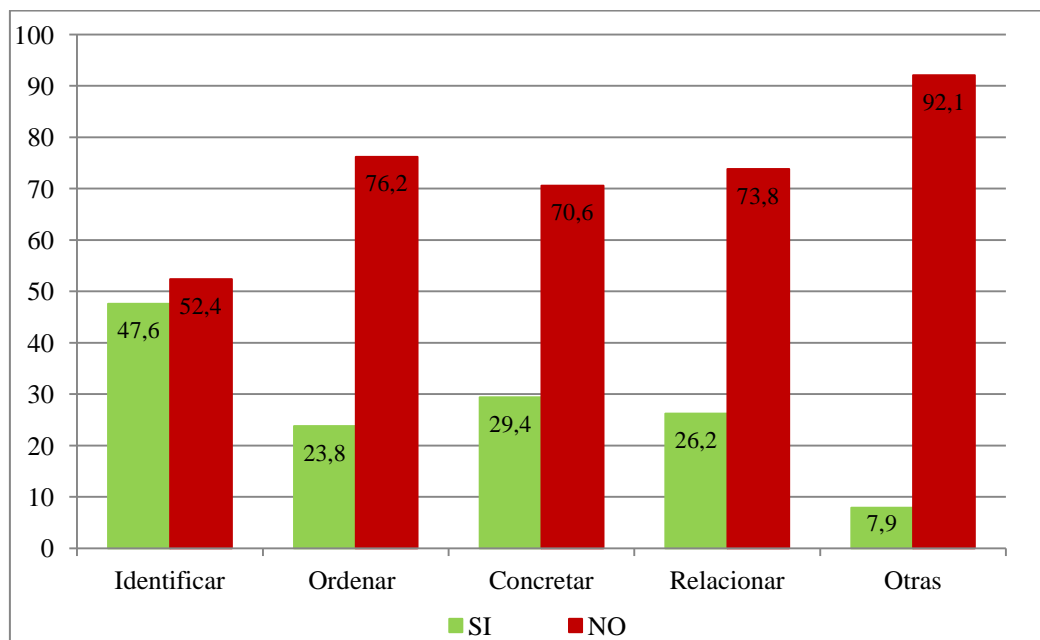


Tabla 6.93. Frecuencia de estrategias descriptivas, según los alumnos.

	Identificar	Ordenar	Concretar	Relacionar	Otras
SI	47,6	23,8	29,4	26,2	7,9
NO	52,4	76,2	70,6	73,8	92,1

21. ¿Qué tipo de agrupación prefieres para escribir?

La mayoría de los alumnos prefiere realizar las actividades referidas a la escritura de forma "individual". En el Gráfico 6.87 y en la Tabla 6.94, se puede observar que un 63,5% prefiere escribir "solo", frente a un 36,5% al que no le gusta esta agrupación en solitario para escribir. Las siguientes modalidades elegidas por los alumnos, según sus preferencias, se ordenan de esta manera: en "parejas" (26,2%), en "grupos" (15,9%), la "clase" completa (4,4%), y con personal "ajeno" al ámbito educativo (2,8%).

Gráfico 6.87. Agrupaciones preferidas por los alumnos para describir (%). Elab. propia.

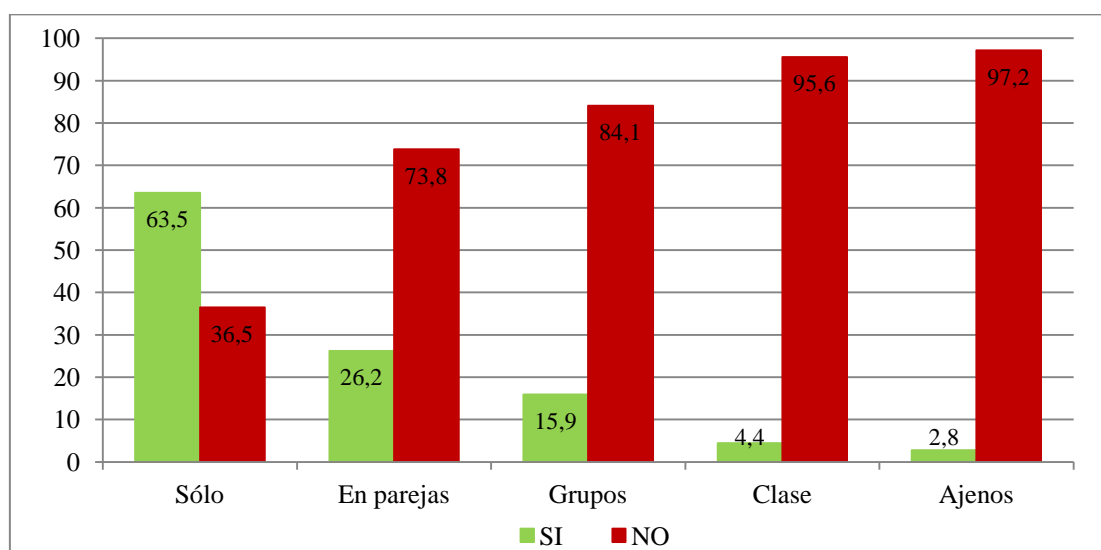


Tabla 6.94. Agrupaciones preferidas por los alumnos para escribir.

	Sólo	En parejas	Grupos	Clase	Ajenos
SI	63,5	26,2	15,9	4,4	2,8
NO	36,5	73,8	84,1	95,6	97,2

22. ¿Cómo consideras que escribes?

Los alumnos consideran mayoritariamente que escriben "bien". En el Gráfico 6.88, se puede comprobar que un 56,8% percibe su escritura como buena. La siguiente cifra significativa suma un 21,6% del total, y se corresponde con los alumnos que valoran su propia escritura como "suficiente". En tercer lugar, un 16,8% piensa que escribe "muy bien". En cuarto lugar, un 3,2% se autoevalúa como "deficiente". En último lugar, un 1,6% se evalúa como "muy deficiente". Estos datos, los cuales también se representan en la Tabla 6.95, muestran que el 94,8% de los alumnos se aprueba a sí mismo en escritura, aunque un 21,6% admita que es "suficiente", luego implica que estos pueden considerar la necesidad de tener que mejorar su forma de escribir.

Gráfico 6.88. Autopercepción del nivel de competencias en escritura de los alumnos (%). Elab. propia.

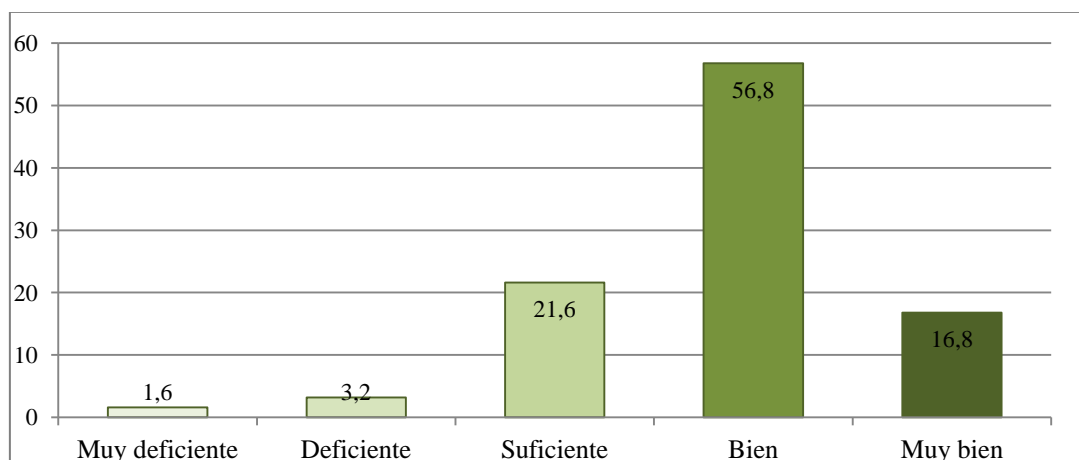


Tabla 6.95. Autopercepción del nivel de competencias en escritura de los alumnos.

Muy deficiente	1,6
Deficiente	3,2
Suficiente	21,6
Bien	56,8
Muy bien	16,8

23. ¿Cómo valoras que son tus descripciones?

En cuanto a la valoración que los alumnos hacen del nivel de competencias de sus propias descripciones, se obtienen los siguientes porcentajes: un 55,4% considera que son "adecuadas"; un 31,3% piensa que son "suficientes"; un 8,4% las califica de "muy adecuadas"; un 3,6% considera que son "deficientes"; y un 1,2% las valora como "muy deficientes". Los porcentajes aparecen en el Gráfico 6.89 y en la Tabla 6.96.

Gráfico 6.89. Autopercepción del nivel de competencias en descripción de los alumnos (%). Elab. propia.

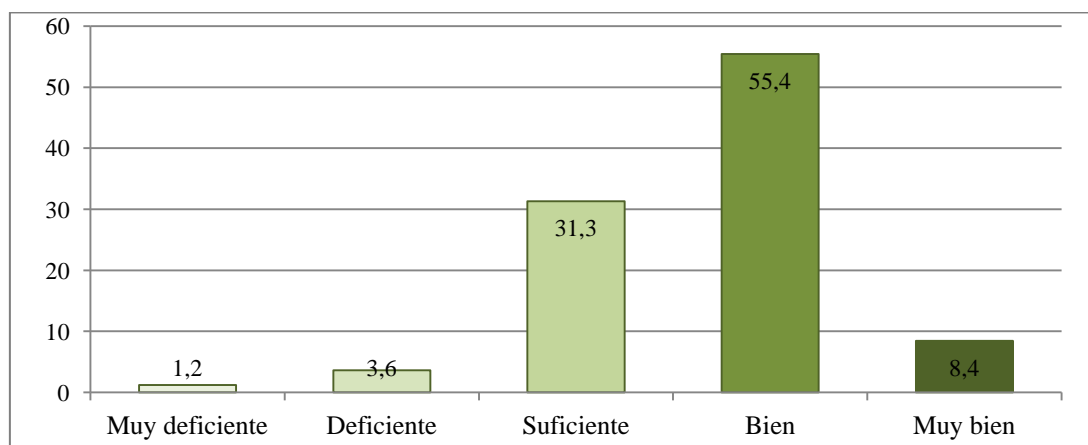


Tabla 6.96. Autopercepción del nivel de competencias en descripción de los alumnos.

Muy deficiente	1,2
Deficiente	3,6
Suficiente	31,3
Bien	55,4
Muy bien	8,4

24. ¿Te resulta fácil redactar esas descripciones?

La mayoría de los alumnos considera que redactar descripciones es una tarea fácil, como se puede observar en el Gráfico 6.90 y en la Tabla 6.97. La cifra asciende a un 65,3% frente al 34,7% que declara que le resulta difícil describir.

Gráfico 6.90. Autopercepción del nivel de dificultad en descripción de los alumnos (%). Elab. propia.

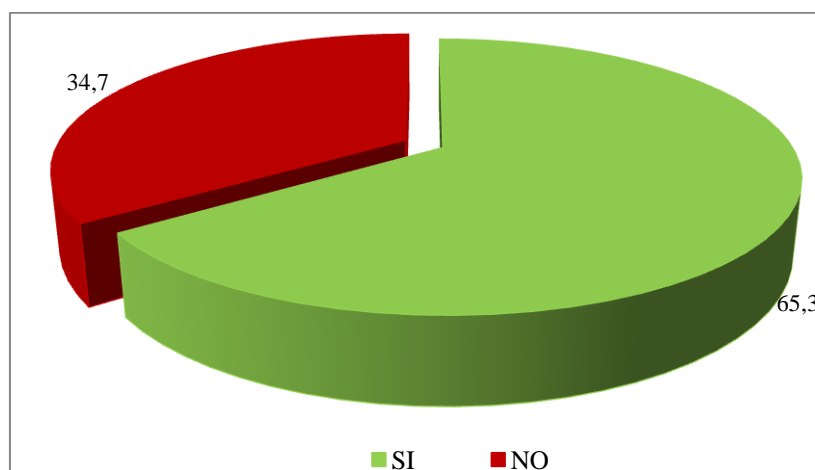


Tabla 6.97. Autopercepción del nivel de dificultad en descripción de los alumnos.

SI	65,3
NO	34,7

25. ¿Qué dificultades encuentras para hacer descripciones?

Los alumnos que han registrado las dificultades que encuentran para describir en los cuestionarios han sido un total de doscientos uno, lo que supone un 80,1% del total. Mientras que los otros cincuenta y uno, es decir, un 20,3%, ha escrito que no tiene dificultades: "ninguna", "nada". Por tanto, como se puede comprobar en el Gráfico 6.91 y en la Tabla 6.98, la mayoría de alumnos, al ser interrogados por dificultades concretas que encuentran para realizar sus descripciones, sí consideran que tienen problemas.

Gráfico 6.91. Cantidad de dificultades para describir que encuentran los alumnos (%). Elab. propia.

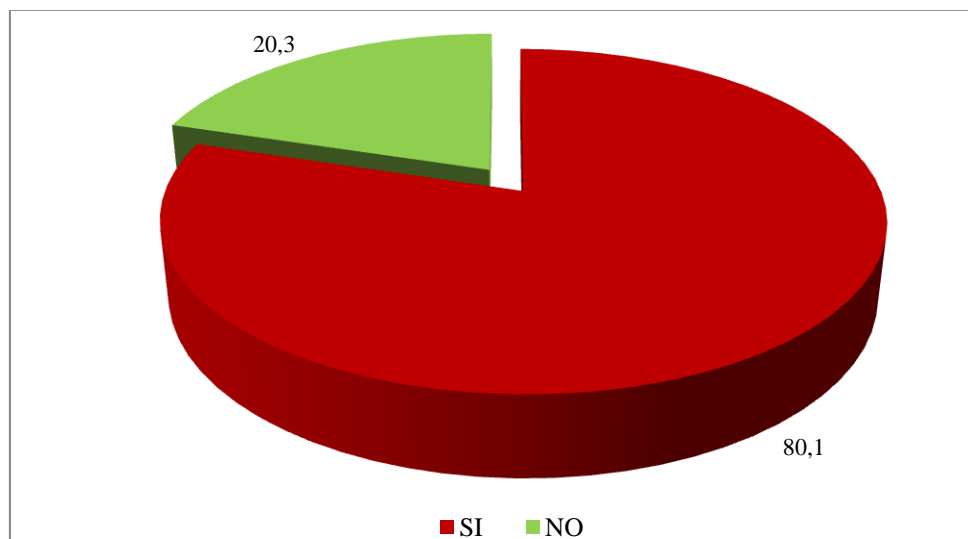


Tabla 6.98. Dificultades para escribir de los alumnos.

SI	80,1
NO	20,3

En la Tabla 6.99, se muestran las dificultades que han manifestado los alumnos, ordenadas por temas comunes.

26. ¿Cómo piensas que podrías mejorar tus descripciones?

Los alumnos que no aportan ninguna idea para mejorar sus descripciones suman veintidós, los doscientos treinta alumnos restantes, anotan las siguientes ideas en el espacio reservado para ellos. En la Tabla 6.100, se han ordenado por categorías y se muestran según la frecuencia de su aparición. Respecto a la tabla anterior, no hay referencia a la formulación de los enunciados, y se han ampliado dos categorías: "revisión" y "otros recursos".

Tabla 6.99. Dificultades para describir que encuentran los alumnos.

CATEGORÍA	DIFICULTADES	Frecuencia
PALABRAS	Falta vocabulario Falta vocabulario técnico y científico Buscar adjetivos Diferenciar lenguaje formal o no formal Uso de palabras coloquiales Dificultad para encontrar sinónimos	29
EXPRESIÓN	Mala expresión de ideas Me resulta más fácil la expresión oral con gestos Dificultad para ser concreta Dificultad para ser objetiva Repetir palabras Carecer de técnica	26
PROCESO DE ESCRITURA	Bloqueo para comenzar Bloqueo para terminar Buscar datos Exceso de información No observar detalles	17
ESTRUCTURA	Orden en los datos Estructurar información No conocer la forma adecuada Relacionar información	16
CONTENIDO	Falta de información Falta veracidad información Falta de "inspiración", de imaginación Relacionar con imágenes	15
COMPRENSIÓN	Falta de claridad de ideas Mala comprensión lectora Dificultad para pensar Dificultad para diferenciar lo importante Dificultad para ordenar ideas Falta concentración No saber resumir Dificultad para relacionar ideas	14
CANTIDAD	Problemas para escribir de forma extensa No saber cuánto hay que escribir Falta de tiempo	10
TEMAS	Aburridos Difíciles Desconocidos Dificultad para expresar contenidos personales o internos Pensar tema	9
CÓDIGO	Problemas de caligrafía Problemas de puntuación Problemas de ortografía Dificultad para enlazar palabras	9
FORMULACIÓN ACTIVIDADES	Falta de datos en el ejercicio Imágenes no adecuadas para observar	2
HÁBITOS	Pereza No querer	2
GUSTOS	No ser aficionado a la escritura	1

Tabla 6.100. Mejoras para describir propuestas por los alumnos.

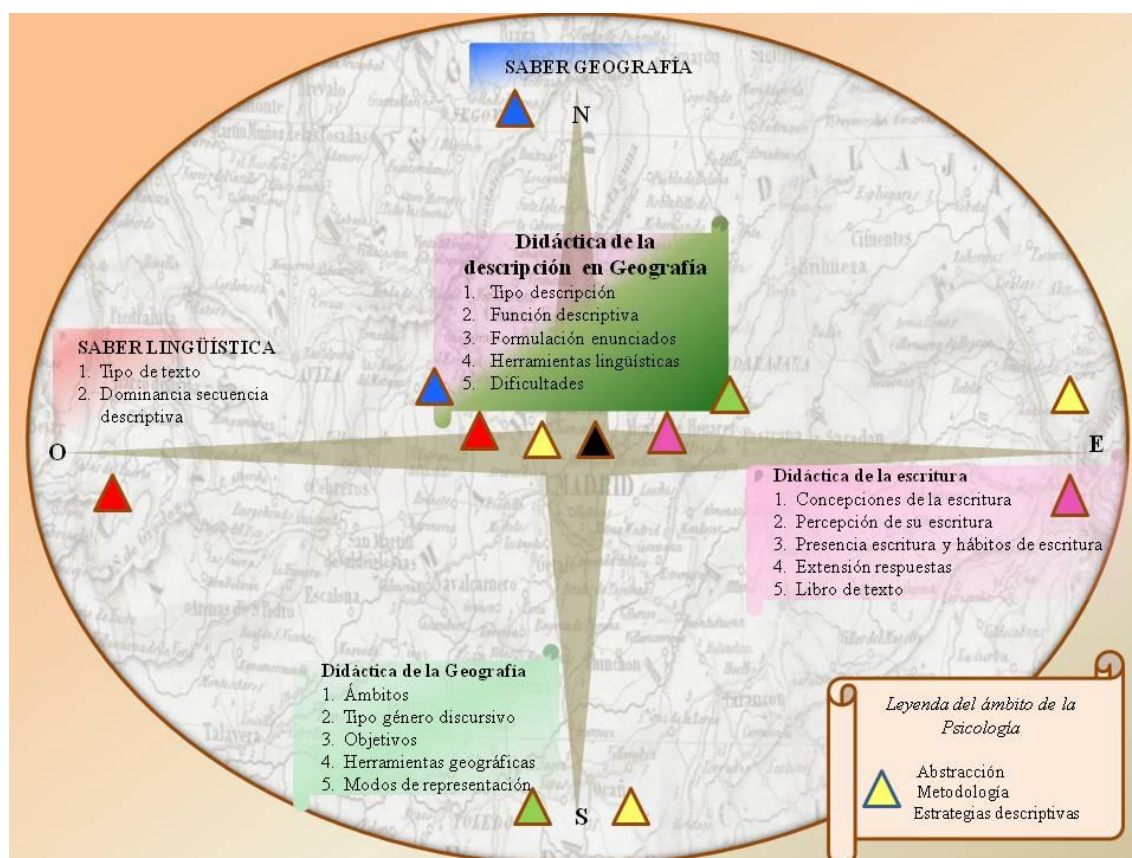
CATEGORÍA	MEJORAS	Frecuencia
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> Practicar más Concentración Silencio Estudiar más Estudiar más Lengua Hacer más ejercicios Leer más 	36
Herramientas lingüísticas: vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar vocabulario Usar el diccionario Usar tecnicismos Utilizar recursos lingüísticos Utilizar lenguaje formal No utilizar lenguaje coloquial 	30
Fase de producción: expresión	<ul style="list-style-type: none"> Expresión clara Concretar Ser objetivo Poner más ejemplos Imaginación 	22
Fase de acceso al conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Fijar atención en datos Observar detalles Buscar información Analizar mejor la información Buscar información en sus fuentes Tener más datos 	21
Herramientas lingüísticas: ortografía y caligrafía	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar caligrafía Escribir despacio Más limpieza Cuidar la puntuación 	15
Fase: planificación (estructura)	<ul style="list-style-type: none"> Hacer esquema previo Tener orden Clasificar ideas Ordenar información Usar nexos Utilizar descripciones modelo Conocer tipos de descripción 	14
Fase de producción: extensión	<ul style="list-style-type: none"> Dedicar tiempo Hacerlas más extensas Ser más breve 	12
Otras destrezas: comprensión	<ul style="list-style-type: none"> Aclarar ideas Pensar Incluir datos importantes y dejar datos secundarios Mejorar comprensión de mapas Comprender mejor Hacer resúmenes Subrayar ideas importantes 	9
Otras destrezas: oralidad	<ul style="list-style-type: none"> Hablar con expertos Escuchar consejos Dialogar más 	6
Fase de revisión	<ul style="list-style-type: none"> Tener más seguridad en mí y no revisar tanto Revisar y corregir más Pedir correcciones al profesor 	3

6.4. Análisis cualitativo y cuantitativo de los datos

6.4.1. Ámbitos y categorías del análisis.

El análisis de los datos se realiza siguiendo una estructura diferente a la adoptada en la descriptiva de los resultados. El objetivo de este apartado es responder a las preguntas de investigación formuladas en la introducción y en cada uno de los capítulos teóricos, por lo que el orden que se establece es el marcado por los ámbitos disciplinarios de la investigación. Se ha establecido una serie de categorías para cada uno de ellos; de esta manera se analiza la descripción en los libros de texto de Geografía desde distintos parámetros, obteniéndose así una mirada poliédrica de la descripción geográfica. Las categorías se sitúan dentro de los cinco hitos que delimitan la investigación, como se muestra en la Figura 6.1: el ámbito psicológico, el ámbito lingüístico, el ámbito de la Didáctica de la escritura, el cual engloba al ámbito de la Didáctica de la descripción, y el ámbito de la Didáctica de la Geografía. Asimismo, en la Figura 6.1 se muestran las categorías que se analizan dentro de cada ámbito, tal y como se describen a continuación es sus respectivos apartados.

Figura 6.1. Mapa con las categorías de la investigación.



La idea que se quiere transmitir con este "mapa de investigación" es que la Didáctica de la escritura, proveniente de estudios del saber lingüístico, se puede visualizar atravesando al saber de la Didáctica de la Geografía. El punto de intersección que interesa a este estudio es el cruce entre ambos saberes, lo que tienen en común la Didáctica de la Geografía y la Didáctica de la descripción. A esta unión se le llama en este trabajo *Didáctica de la descripción en Geografía*, tal y como se ha marcado como objetivo primordial de la tesis. En cuanto al ámbito psicológico, se representa en el mapa mediante los triángulos de color amarillo, presentes en las Didácticas.

6.4.2. Ámbito psicológico.

6.4.2.1. Categorías del ámbito psicológico.

En el ámbito psicológico se desarrollan tres categorías básicas para establecer una didáctica adecuada de la descripción en Geografía: los conceptos abstractos, las cuestiones de metodología y las estrategias que deben utilizarse.

6.4.2.2. Presencia conceptos abstractos.

En la descriptiva de los resultados, para esta segunda pregunta del CuL, se ha observado la predominancia de los conceptos abstractos frente a los concretos. Desde esta supremacía de los conceptos abstractos, se trata de analizar los factores que intervienen en la aparición de conceptos abstractos. El análisis de esta categoría consiste en poner en relación la presencia de la abstracción con las editoriales, con los tipos de texto y con los bloques, para comprobar si existe algún tipo de significatividad que pueda ser generalizable y aplicable a otros casos. Las tres variables se han analizado en un total de 1219 actividades, por lo que para estas preguntas se cuenta con el corpus completo de las actividades, a excepción de las 19 actividades excluidas por no requerir la escritura.

a. Relación con editoriales

En cuanto a su relación con las editoriales se ha obtenido una significatividad de 0,001, de esta manera las diferencias que se observan en las editoriales en cuanto a la presencia de contenidos concretos son muy significativas.

En el Gráfico 6.92 se puede ver que las dos editoriales que han obtenido un porcentaje menor a la media (12,6%), la cual aparece en la Tabla 6.101, son Margarita

Gráfico 6.92. Grado de abstracción de los conceptos en las editoriales (%). Elab. propia.

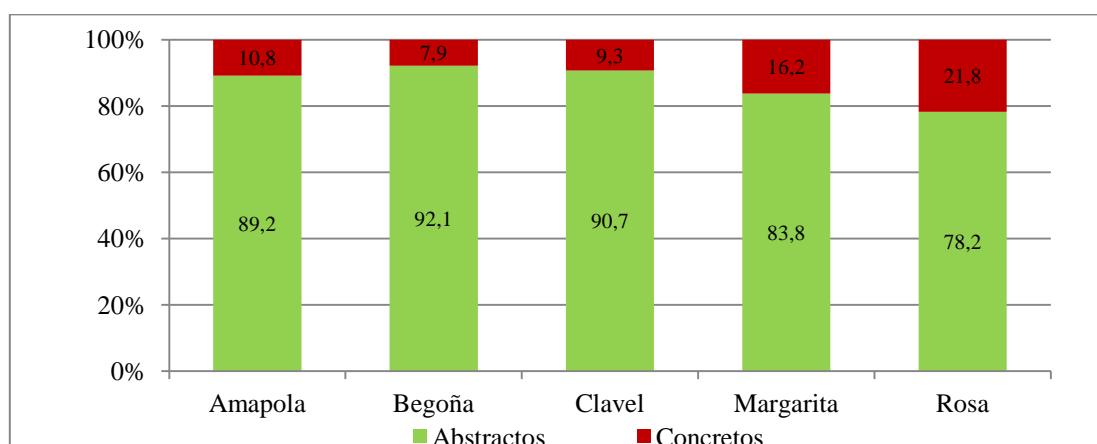


Tabla 6.101. Grado de abstracción de los conceptos en las editoriales (%).

	Amapola	Begoña	Clavel	Margarita	Rosa	Media
Abstractos	89,2	92,1	90,7	83,8	78,2	87,4
Concretos	10,8	7,9	9,3	16,2	21,8	12,6

(16,2%) y Rosa (21,8%), con lo que ambas se pueden considerar las editoriales más adaptadas a las dificultades que presentan los alumnos, en cuanto a problemas de abstracción, a estas edades. Lo que se ha observado que se diferencia de forma significativa en estas actividades frente a las del resto de editoriales, especialmente, frente a la editorial Begoña, en la cual solo un 7,9% de las actividades requieren conceptos concretos, es la formulación de preguntas mediante las que la atención del alumno se centra en aspectos observables y concretos de la realidad, mientras que en las otras editoriales apenas se ofrecen estas preguntas de datos concretos.

b. Relación con tipos de texto

En cuanto a su relación con los tipos de texto, interesa comentar el grado de significatividad obtenido para en el cruce entre la abstracción y la descripción. La significatividad obtenida ($p < 0,001$) con la prueba exacta Fisher es alta.

En el Gráfico 6.93 y en la Tabla 6.102 se observa que la presencia de datos concretos en los textos descriptivos es de un 15,5%. La explicación de los datos concretos en un texto expositivo se debe a la presencia de secuencias descriptivas en los textos expositivos, pues ya se ha explicado cómo la descripción es considerada como uno de los procedimientos utilizados en la exposición (véase 4.2.2.1). Aun así, estos resultados demuestran que la abstracción está mucho más presente de lo esperado,

Gráfico 6.93. Grado de abstracción de los conceptos en los tipos de textos (%). Elab. propia.

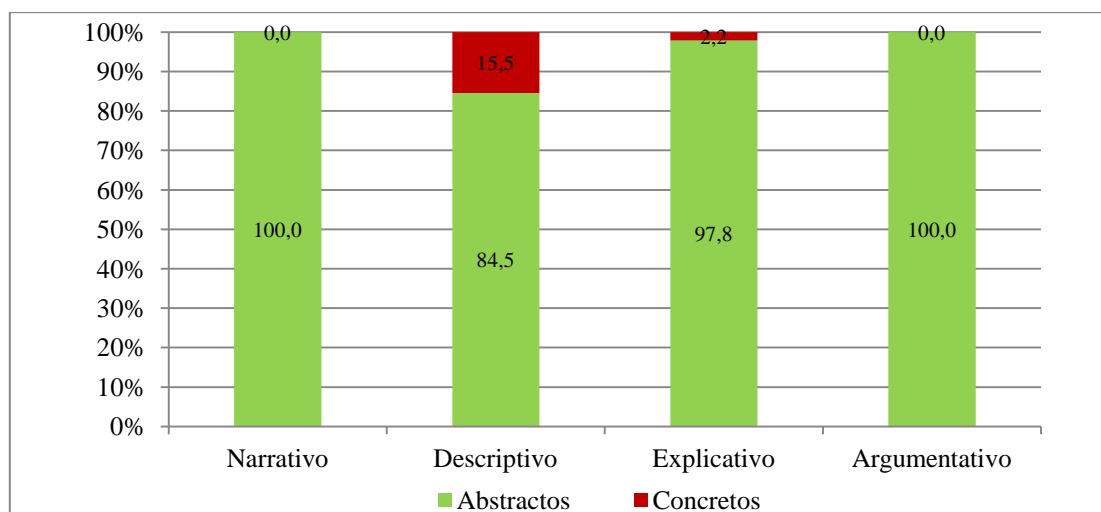


Tabla 6.102. Grado de abstracción de los conceptos en los tipos de textos (%).

	Narrativo		Descriptivo		Explicativo		Argumentativo	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Abstractos	15	100,0	837	84,5	543	97,8	63	100,0
Concretos	0	0,0	153	15,5	12	2,2	0	0,0
	15	100,0	990	100,0	555	100,0	63	100,0

teniendo en cuenta la dificultad que se observa en la adolescencia para desarrollar esta capacidad (consúltese el apartado 1.3.4).

En el Gráfico 6.94 y en la Tabla 6.103, referidos a la relación con los bloques, destaca la presencia de la abstracción en las actividades iniciales, con un 27,1%, superando a la media (12,6%) en un porcentaje mayor que el doble. También las actividades del bloque de Geografía se sitúan por encima de la media, con un 17,4%, aunque solo sea con cerca de 5 puntos. La obtención de estas diferencias significativas, en la prueba de chi-cuadrado, hace esta consideración extensiva a las actividades que suelen encontrarse en el bloque inicial, así como en el bloque de actividades geográficas. Esto muestra que, a pesar de que el grado de abstracción siga siendo más elevado de lo esperable, es positivo comprobar que, ni las actividades iniciales, ni las geográficas, requieren tanto nivel de abstracción, y solicitan a los alumnos prestar atención a elementos concretos y observables.

Gráfico 6.94. Grado de abstracción de los conceptos en los bloques de las unidades (%). Elab. propia.

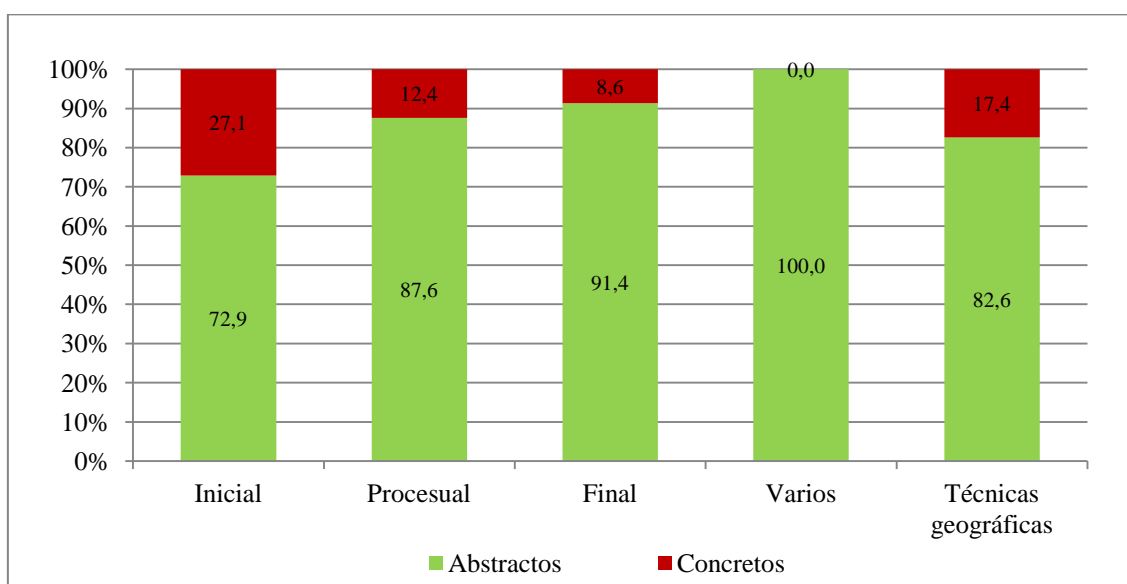


Tabla 6.103. Grado de abstracción de los conceptos en los bloques de las unidades (%).

	Inicial		Procesual		Final		Varios		Técnicas geográficas		Total	
Abstractos	35	72,9	613	87,6	233	91,4	38	100,0	147	82,6	1066	87,4
Concretos	13	27,1	87	12,4	22	8,6	0	0,0	31	17,4	153	12,6
	48	100,0	700	100,0	255	100,0	38	100,0	178	100,0	1219	100,0

6.4.2.3. Metodología.

El análisis sobre las cuestiones metodológicas pone en relación las preguntas efectuadas entre el CuL (Cuestionario para el análisis de los libros de texto) y el GuL (Guía para el análisis de los libros de texto), así como en el CuP (Cuestionario para el profesor) sobre: el nivel de las actividades, los bloques, las fuentes requeridas, los tipos de agrupaciones y los tipos de evaluación.

a. Nivel de las actividades

Según lo observado de forma cualitativa en los libros de texto, predominan las actividades de nivel medio. En cuanto al procedimiento seguido por los profesores, estos declaran hacer adaptaciones siempre que los alumnos lo necesiten. Entre las editoriales, solo una ofrece el material necesario para poder llevar a cabo estas adaptaciones, como se ha comentado más arriba.

b. Bloques

En primer lugar, puede apreciarse de manera general el escaso número de actividades referidas a los bloques de "técnicas geográficas" (3,9%), al "inicial" (3,1%) y al de los "anexos" (3,1%).

En segundo lugar, se pueden destacar los puntos débiles y fuertes de cada editorial. Las actividades del bloque inicial sirven para evaluar el grado de significatividad que los contenidos seleccionados tienen para los alumnos. La editorial Rosa pregunta datos memorísticos. La editorial Clavel relaciona las actividades iniciales con el dibujo que presenta la unidad. En las otras editoriales, los conocimientos previos se trabajan en mayor medida, proponiendo actividades en las que realmente se podrá valorar qué conocen los alumnos para evaluar el punto de partida desde el que el profesor tendrá que impartir la lección. Por ello, el tratamiento del aprendizaje significativo es más elaborado en estas editoriales.

c. Fuentes requeridas

La mayoría de las actividades solo requieren la consulta del propio libro de texto para poder ser resueltas. De la misma manera, los profesores expresan que el material más empleado para realizar las actividades es el libro de texto. Las diferencias se encuentran en el orden en el que aparecen el resto de materiales requeridos. Las actividades de los libros de texto solicitan las fuentes en el siguiente orden: personales, Internet, audiovisuales, realidad y libros de consulta. Los profesores manifiestan que suelen hacer uso de las fuentes en el siguiente orden: personales, realidad, audiovisuales. Asimismo, declaran que suelen requerir menos los libros de consulta.

El análisis de esta variación lleva a la consideración de que los libros de texto deberían incluir más referencias visuales a la realidad –con las limitaciones que estos presentan–, pues se encuentra entre las acciones habituales de los profesores. Así como que los profesores deberían incluir en mayor medida el uso de Internet, ya que es una fuente que en los libros de texto adquiere importancia por encima de los materiales audiovisuales, que parecen ser preferidos por los profesores. En cuanto a los libros de consulta, en ambos casos el nivel de solicitud es mínimo, y sin embargo es una cuestión que debería ser importante en el ámbito escolar.

Estas averiguaciones, contrastadas con las reflexiones sobre metodología realizadas en el capítulo primero de la presente tesis, aún podrían ser mejoradas en ambos casos, pues, para que se produzca una enseñanza significativa, la primera fuente de consulta debería ser la propia realidad, así como las fuentes personales. Posteriormente, hoy día Internet se posiciona como la fuente más eficaz, rápida y veraz, si se sabe utilizar, aunque tendría la misma función que el uso de las fuentes documentales y audiovisuales. Además, para el ámbito de la Geografía se cuenta con valiosos instrumentos que se tratan en este apartado, al desarrollar la categoría sobre herramientas geográficas. El libro de texto, sin embargo, debe ir perdiendo peso en la nueva enseñanza que se propone, para que las actividades se relacionen más con las necesidades de los alumnos. Otro motivo es que cuando el libro de texto está presente, los alumnos no recurren a otras fuentes de consulta para su completar su estudio, por lo que pierden la oportunidad de profundizar y enriquecer su aprendizaje.

d. Tipos de agrupaciones

El tipo de agrupación que predomina en las actividades de los libros de texto es el individual. También este tipo de agrupación es el más utilizado por los profesores. Asimismo, el resto de agrupaciones que reflejan ambos es el mismo: grupos, clase y parejas. El recurso de personas ajenas al ámbito educativo es prácticamente nulo tanto en los libros de texto como en los profesores. En cuanto a la pregunta que se ha realizado en el CuA, los alumnos se decantan por la metodología individual, como se ha comentado en el apartado 6.2.6.3. Sin embargo, en cuanto al resto de modalidades, las preferencias de los alumnos manifiestan que sus gustos no se dan en el mismo orden que el de los profesores y de los libros de texto. Los alumnos se inclinan por el trabajo en parejas, en grupos, y la clase completa, dejando la opción del personal ajeno para el último lugar. En este extremo sí que están de acuerdo las tres fuentes de consulta.

Desde una metodología constructivista-social, se enfatizan las agrupaciones en conjunto, tanto de parejas, como de grupos, como de la clase completa. Se combinan los tres tipos de agrupaciones y no se realiza de manera fija, sino que va variando, o se van decidiendo por el propio profesor. La consulta a personas ajenas adquiere una posición importante, que se puede calificar de segundo orden. Para que los aprendizajes no se restrinjan al ámbito educativo y los alumnos lleven su faceta de aprendizajes en todos los ámbitos en los que se mueven, es importante que también las personas ajenas al ámbito se consideren educadores de los estudiantes, ya que pasan el 75% de su tiempo

fuera del aula. Por último, la agrupación individual no se considera importante y se aboga por un aprendizaje en comunidad, por lo que el aprendizaje individual debería disminuir. Por lo tanto, este es otro aspecto para revisar y para tener en cuenta en la propuesta.

e. Tipos de evaluación

Según lo observado en las actividades de los libros de texto, predomina la heteroevaluación. Solo se han encontrado algunas actividades en las que se les pedía a los estudiantes que se autocorrigieran con recursos proporcionados en enlaces *web*; de la misma manera los profesores declaran realizar más actividades de heteroevaluación que de autoevaluación, siendo la coevaluación prácticamente inexistente.

Estos planteamientos, según los principios constructivistas-sociales, no son los correctos. El alumno es el protagonista de su aprendizaje, y, por lo tanto, él debería ser quien se autoevaluara continuamente si está alcanzando los logros planteados. En segundo lugar, la coevaluación es valorada de forma positiva y debería estar más presente, pues la ayuda de un compañero muchas veces es más eficaz que la de un profesor. Por último, no se puede sustituir la labor de profesor como guía, pero tampoco puede ponerse en un primer plano de forma exclusiva.

6.4.2.4. Estrategias.

En el Gráfico 6.95 y en la Tabla 6.104 se puede comparar la frecuencia con que se utilizan las estrategias en los libros de texto y la frecuencia con que los profesores y los alumnos perciben que se emplean¹¹⁶.

Según la investigación, la estrategia descriptiva que se encuentra en la casi totalidad de las actividades descriptivas es la de “identificar”, la cual también ha sido percibida tanto por los profesores, como por los alumnos, como la más frecuente. La diferencia se encuentra en el orden con que se concibe la frecuencia de las otras tres estrategias por los profesores. Si estas se presentan en los libros de texto y en la

¹¹⁶ Se debe tener en cuenta que tanto en el CuP como el CuA se simplificaron el número de estrategias para que pudieran ser más fácilmente reconocibles por los profesores y por los alumnos; de ahí que, mientras que en el CuL se hallan siete estrategias: identificar, seleccionar, ordenar, relacionar, analizar, calcular y sintetizar; en el CuP y en el CuA se hallan solo cuatro que son las que aquí se comparan: identificar, ordenar, concretar y relacionar.

Gráfico 6.95. Frecuencia de estrategias descriptivas (%). Elab. propia.

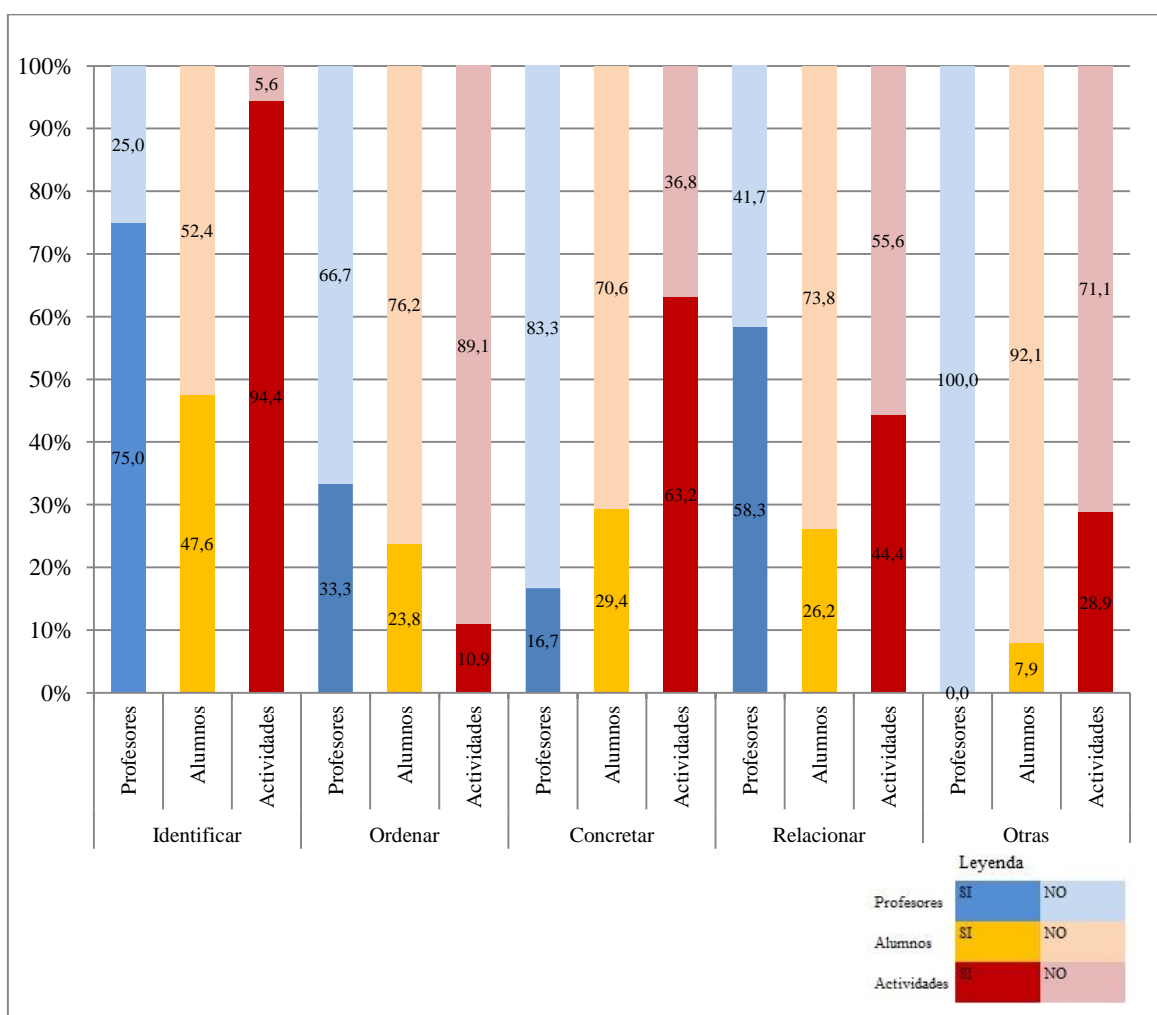


Tabla 6.104. Frecuencia en las estrategias descriptivas.

	Identificar			Ordenar			Concretar			Relacionar			Otras		
	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades
SI	75,0	47,6	94,4	33,3	23,8	10,9	16,7	29,4	63,2	58,3	26,2	44,4	0,0	7,9	28,9
NO	25,0	52,4	5,6	66,7	76,2	89,1	83,3	70,6	36,8	41,7	73,8	55,6	100,0	92,1	71,1

percepción de los alumnos en el siguiente orden: “concretar”¹¹⁷, “relacionar” y “ordenar”; según la percepción de los profesores deben emplearse en este otro orden: “relacionar”, “ordenar” y, por último, “concretar”. Las causas de estas diferencias, considerando que los profesores expertos en la materia son los que realmente saben lo

¹¹⁷ En el CuL "concretar" equivale a "analizar".

que más debería trabajarse en su asignatura, pueden deberse a que consideran que es más importante “relacionar” que “concretar” datos. Sin embargo, no siempre es necesario “relacionar” datos cuando se describe, mientras que para “relacionar” datos si es necesario “concretar” esos datos previamente. Este análisis pone de manifiesto la importancia de visualizar las estrategias que aparentemente se perciben como simples o de poca importancia en la descripción, y sin embargo, son necesarias para continuar realizando procesos más complejos. Si estas estrategias no se tienen en cuenta por los docentes, puede suceder que exijan procedimientos más complejos de los que el alumno puede desarrollar en el estadio de maduración en el que se encuentra. Por tanto, se hace necesario partir de las capacidades de los alumnos a esta edad y de los alumnos concretos que se tengan en el aula, para poder llevar a cabo un planteamiento de la Didáctica de la descripción en Geografía. De esta manera, en caso de que no sean capaces de establecer relaciones por sí solos, habrá que incidir, primeramente, en cómo concretar los datos de aquello que se tiene que describir.

6.4.3. Ámbito lingüístico.

6.4.3.1. Categorías del ámbito lingüístico.

Las dos categorías pertenecientes al ámbito lingüístico investigadas son: el tipo de texto y la predominancia del texto descriptivo. A pesar de la estrecha relación que tienen ambas, cada pregunta aporta una información concreta basada en una terminología lingüística específica.

6.4.3.2. Tipo de texto.

Entre las hipótesis iniciales de la investigación, el texto que se preveía que fuera el más utilizado para las respuestas de las actividades era el expositivo. Asimismo, según los profesores, el tipo de texto que se percibe como predominante es el expositivo. Sin embargo, en el análisis de las actividades, el texto más requerido a los alumnos no es la exposición sino la descripción. Como se ha señalado en el análisis cualitativo de los libros de texto, esto supone un contraste, ya que los ejemplos de textos descriptivos son escasos frente a la predominancia de los textos expositivos como modelo. Esta comparativa puede observarse en el Gráfico 6.96 y en la Tabla 6.105, donde se percibe cómo la mayor diferencia es la que se produce en la percepción de la presencia del texto expositivo. La diferencia entre los otros tipos de texto no supera al

10%: el narrativo, un 7,1%; el descriptivo, un 6,2%; y el argumentativo, un 3,1%. Sin embargo, la diferencia en el texto expositivo es de un 21,2%. Por este motivo, se produce la deficiencia en la percepción de la presencia de la descripción, y el 21,2% otorgado a la exposición le corresponde a la descripción.

El dato muestra la importancia de la descripción en las actividades de Geografía, a pesar de que en muchos casos se perciba como menos importante que la exposición. Posiblemente, esto se deba a la relación que mantiene con la exposición. A continuación, se aclara el concepto de predominancia de la descripción cuando ambos tipos de textos se encuentran presentes.

Gráfico 6.96. Tipos de textos en las actividades (%). Elab. propia.

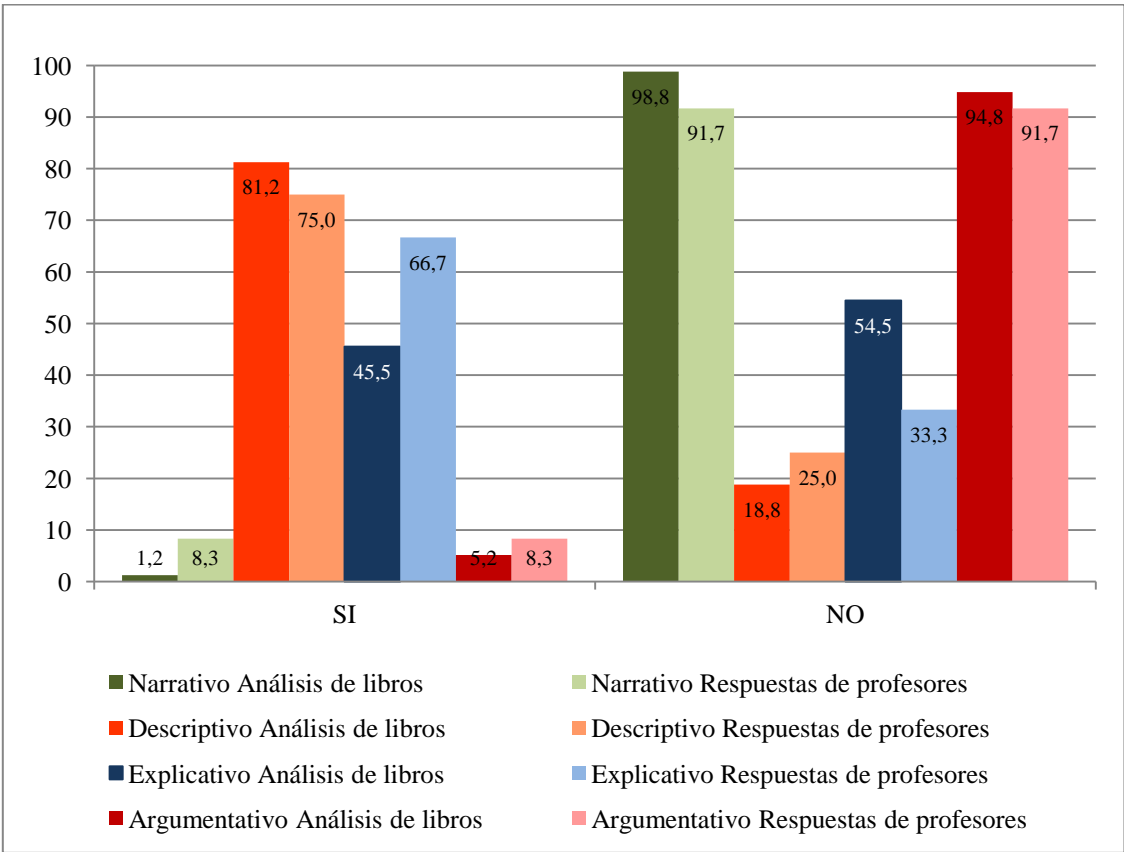


Tabla 6.105. Tipos de texto en las actividades (%).

	Narrativo		Descriptivo		Explicativo		Argumentativo	
	Análisis de libros	Respuestas de profesores	Análisis de libros	Respuestas de profesores	Análisis de libros	Respuestas de profesores	Análisis de libros	Respuestas de profesores
SI	1,2	8,3	81,2	75,0	45,5	66,7	5,2	8,3
NO	98,8	91,7	18,8	25,0	54,5	33,3	94,8	91,7

6.4.3.3. Dominancia secuencia descriptiva.

En la pregunta III del CuL, cuyos resultados se describen en el apartado 6.3.6.1.1, se ha visto la predominancia del texto descriptivo. Ahora se trata de cruzar los datos con otros tipos de texto para ver qué sucede cuando el texto descriptivo es predominante y cuando no lo es. En los casos analizados, cuando el texto descriptivo se combina con los textos narrativos o argumentativos, nunca prevalece sobre estos, sino que la secuencia dominante es la narrativa o la argumentativa, en un 99%, o bien, la secuencia descriptiva destaca solo en un 1% de los casos. Sin embargo, cuando se mezcla con la secuencia expositiva, la secuencia descriptiva prevalece en un 98% de los casos.

Otra perspectiva de análisis es considerar qué porcentaje se establece cuando la secuencia descriptiva no predomina. En estos casos, aparece un 94,8% de textos en los que predomina la exposición; un 1,4%, en los que impera la narración; un 3,8%, en los que gobierna la argumentación. Estos datos se pueden observar en la Tabla 6.106.

El análisis de la combinación entre la predominancia del texto descriptivo con otros tipos de textos, en concreto con el expositivo, reafirma la supremacía de la presencia del texto descriptivo, aunque matiza su relevancia. Cuando el texto descriptivo entra en contacto con el expositivo, la muestra de actividades analizadas sitúa al texto descriptivo como subtipo de la exposición, confirmándose así las teorías lingüísticas acerca de la presencia del texto descriptivo como procedimiento del expositivo. Esta consideración hace necesario tener presente cómo enseñar la redacción de un texto descriptivo anclado en el texto expositivo para la Didáctica de la descripción en Geografía, por lo que se incluirá en la propuesta del capítulo séptimo de la tesis.

Tabla 6.106. Predominancia de la descripción en relación con otro tipo de textos.

TEXTOS DESCRIPTIVOS			PREDOMINANCIA			Explicativo Narrativo Argumentativo					
	nº	%		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SÍ	990	81,2	SÍ	714	72,1	100	98,0	1	1,0	1	1,0
			NO	276	27,9	274	94,8	4	1,4	11	3,8
NO	229	18,8				181	74,8	10	4,1	51	21,1

6.4.4. Ámbito de la Didáctica de la escritura.

6.4.4.1. Categorías del ámbito de la Didáctica de la escritura.

Respecto al saber de la Didáctica de la escritura, se abordan las siguientes categorías: las concepciones de la escritura, la percepción de la escritura de los alumnos, la presencia y los hábitos de escritura, la extensión de las respuestas y los libros de texto.

6.4.4.2. Concepciones de la escritura.

En el ámbito de la Didáctica de la escritura, la primera categoría que se analiza es la concepción que tienen los profesores y los alumnos sobre qué es escribir y qué es escribir bien. La representación que tienen sobre la escritura como comunicación en ambos es muy similar, mientras que la concepción como un código difiere en un 18,6%, y como un "discurso", en un 21,9%. Por lo que se percibe esta última, la concepción como discurso, como la más problemática (véase el Gráfico 6.97 y la Tabla 6.107).

Gráfico 6.97. Comparativa de la concepción, de los profesores y de los alumnos, sobre la acción de escribir (%). Elab. propia.

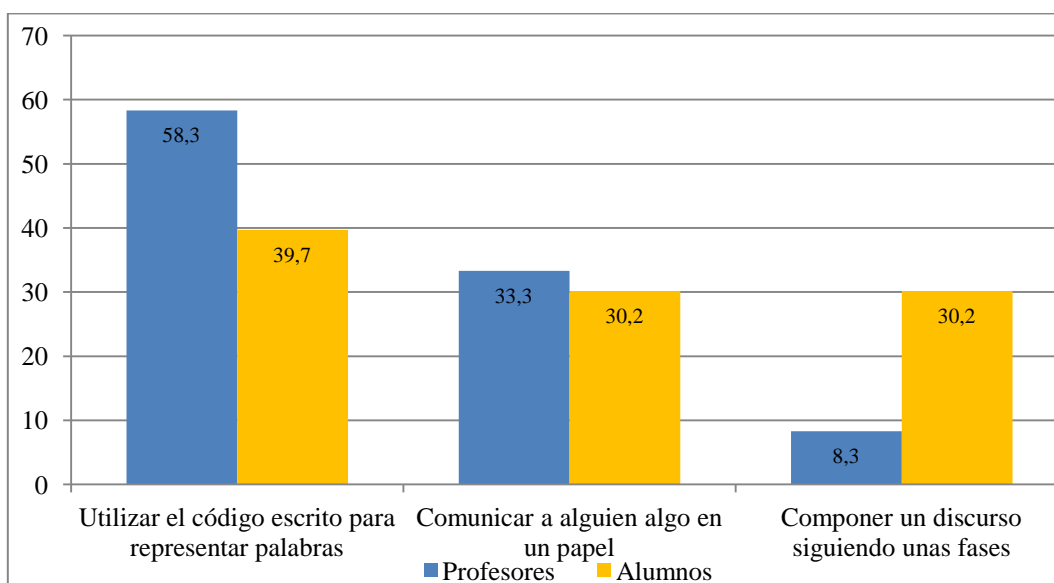


Tabla 6.107. Comparativa de la concepción, de los profesores y de los alumnos, sobre la acción de escribir (%).

	Profesores	Alumnos
Utilizar el código escrito para representar palabras	58,3	39,7
Comunicar a alguien algo en un papel	33,3	30,2
Componer un discurso siguiendo unas fases	8,3	30,2

Las diferencias al añadir "escribir bien" en la pregunta han sido aún más dispares. Mientras que en este caso los profesores no consideran para esta opción la noción de escritura como código, restringida a la corrección ortográfica y a la caligrafía, para los alumnos es la consideración más valorada. Sin embargo, en esta ocasión, los profesores consideran de forma mayoritaria la importancia de la buena escritura como proceso, mientras que para los estudiantes es la opción más minoritaria. Esta diferencia significativa muestra la preocupación de los alumnos por la ortografía (48,9%) y por la comunicación de ideas (42,1%), cuando se les pregunta por "escribir bien", mientras que el 91,7% de los profesores reconoce que debe atenderse a la complejidad de la escritura, entendida como discurso que se adecua a un contexto (véase Gráfico 6.98 y Tabla 6.108).

Gráfico 6.98. Comparativa de la concepción, de los profesores y de los alumnos, sobre escribir bien (%).
Elab. propia.

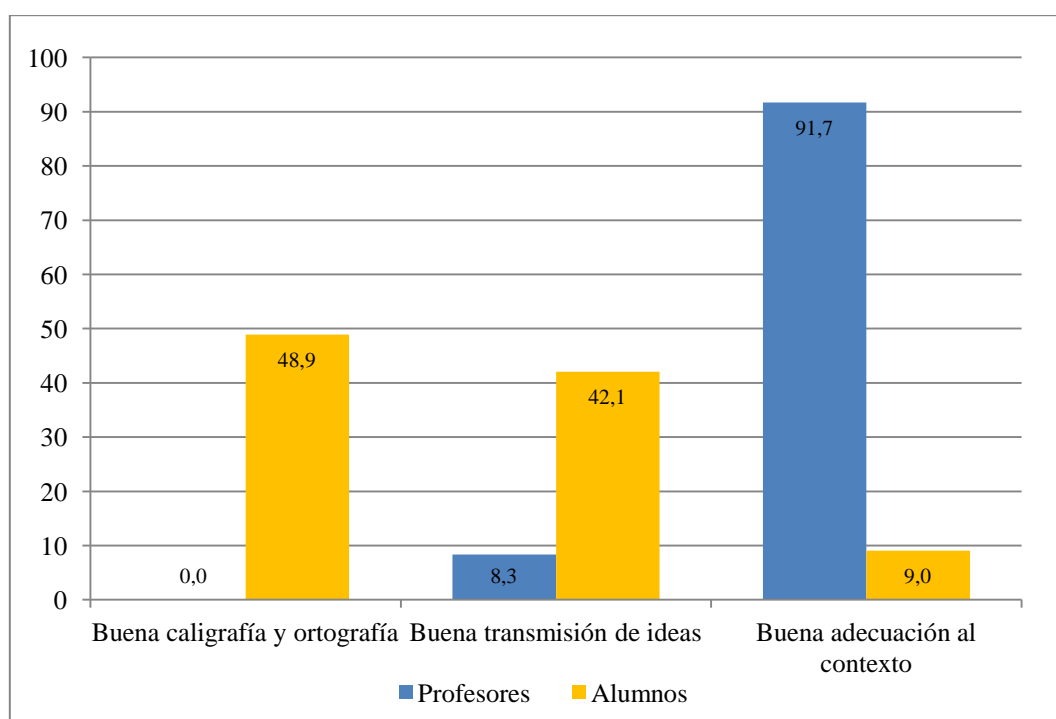


Tabla 6.108. Comparativa de la concepción de los profesores y de los alumnos, sobre escribir bien (%).

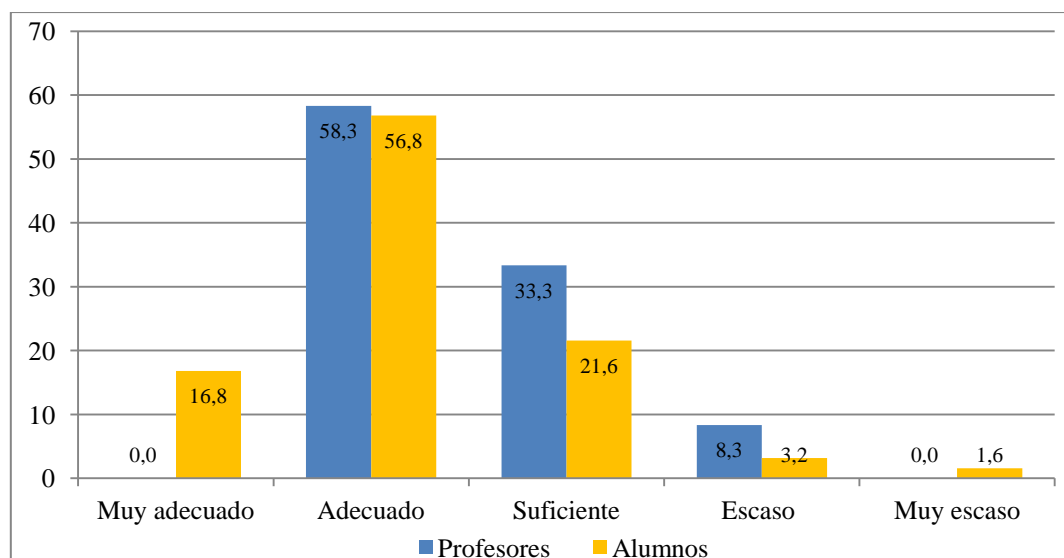
	Profesores	Alumnos
Buena caligrafía y ortografía	0,0	48,9
Buena transmisión de ideas	8,3	42,1
Buena adecuación al contexto	91,7	9,0

El análisis de estas diferentes concepciones hace relevante la Didáctica de la escritura en asignaturas diferentes a LCL, pues se tiene una concepción demasiado centrada en el código sobre la escritura. Los profesores, a pesar de que cuando se les pregunta sobre qué es "escribir bien", reconocen la importancia del proceso, cuando se les pregunta por "escribir", destacan la importancia del código. Por su parte, los alumnos, aunque cuando se les pregunta por "escribir", reconocen la importancia del proceso, cuando se les interroga por "escribir bien" manifiestan su preocupación por el código. Ante esta paradójica situación, se percibe la ausencia de una Didáctica de la escritura como proceso, en su concepción como escritura, y en su consideración como buena escritura. Por lo que hay una falta de formación en la concepción de la escritura tanto en los profesores como en los alumnos.

6.4.4.3. Percepción de su escritura.

El propio juicio de los encuestados sobre cómo es su escritura difiere significativamente en los extremos del juicio que de ella tienen sus profesores. Mientras que un 16,8% de los alumnos consideran que su escritura es muy adecuada, ningún profesor la valora como muy adecuada. Un 1,6% de los alumnos considera que su escritura es muy escasa, mientras que, de nuevo, para los profesores, ninguno de sus alumnos tiene una escritura muy escasa. El resto de resultados están muy equiparados. En el Gráfico 6.99 y en la Tabla 6.109, se pueden comprobar las valoraciones de las puntuaciones obtenidas.

Gráfico 6.99. Comparativa del nivel de competencias en escritura, según los profesores y los alumnos (%). Elab. propia.



La valoración de las competencias en escritura como adecuada ha obtenido una puntuación más similar en ambos colectivos: 58,3%, para los profesores, y 56,8%, para los alumnos.

Tabla 6.109. Comparativa del nivel de competencias en escritura, según los profesores y los alumnos (%).

	Profesores	Alumnos
Muy adecuado	0,0	16,8
Adecuado	58,3	56,8
Suficiente	33,3	21,6
Escaso	8,3	3,2
Muy escaso	0,0	1,6

En cuanto a la pregunta sobre la valoración que poseen acerca de "describir ", sucede lo mismo que anteriormente. La percepción de los profesores y de los alumnos en los extremos es muy diferente, mientras que las valoraciones intermedias son muy similares. Por ejemplo: un 55,4% de los alumnos cree que su escritura es adecuada, mientras que un 50% de los profesores piensa lo mismo. Estos datos se pueden comprobar en el Gráfico 6.100 y en la Tabla 6.110.

Gráfico 6.100. Comparativa del nivel de competencias en descripción, según los profesores y los alumnos (%). Elab. propia.

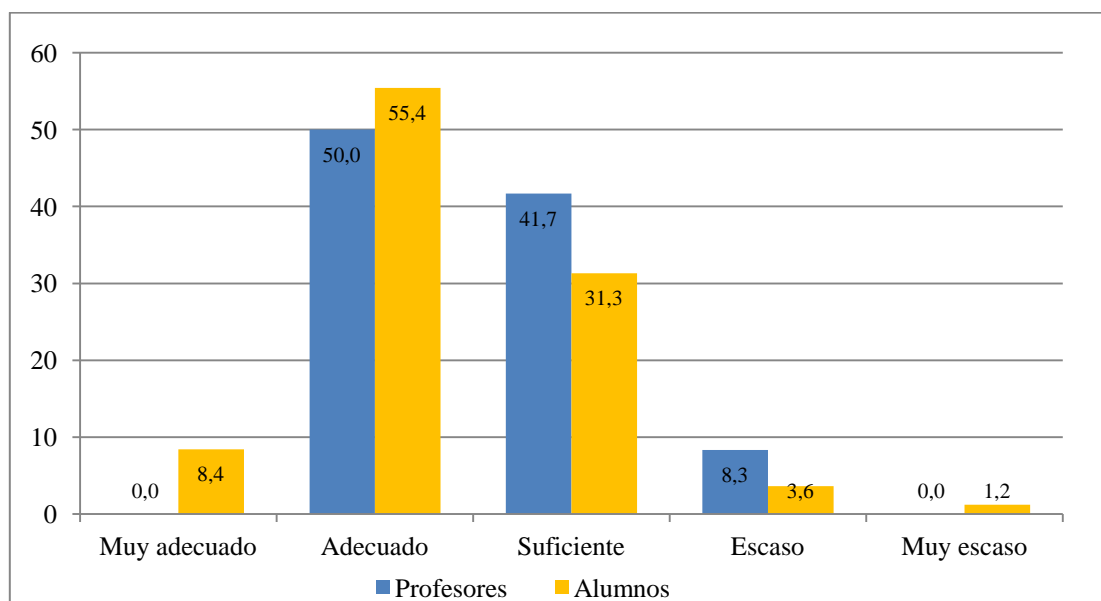


Tabla 6.110. Comparativa del nivel de competencias en descripción, según los profesres y los alumnos (%).

	Profesores	Alumnos
Muy adecuado	0,0	8,4
Adecuado	50,0	55,4
Suficiente	41,7	31,3
Escaso	8,3	3,6
Muy escaso	0,0	1,2

Las diferentes concepciones, a falta de una evaluación externa sobre el nivel real en competencias sobre escritura, indican que los criterios de evaluación de los profesores y los criterios de autoevaluación de los alumnos difieren, tal y como se ha comprobado en la pregunta acerca de "escribir bien". Mientras que los alumnos parece que consideran su escritura lo suficientemente madura por la corrección o la buena ortografía que poseen, los profesores son conscientes de las carencias que estos poseen en escritura según su adecuación al contexto.

La corriente analizada en el apartado 3.3 sobre la Escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*, WAC) enfatiza esta necesidad de considerar la acción de escribir como un proceso en el que deben considerarse los distintos factores que intervienen en su producción. Las circunstancias más idóneas para favorecer este tipo de escritura son las que se producen en las materias en las que el lenguaje sirve como instrumento de expresión del conocimiento. La enseñanza de la lengua como código, aislada de los contextos en los que se produce, lleva a concepciones reduccionistas y acaba mermando la importancia de saber escribir, y saber escribir bien. Por tanto, la postura adoptada en esta tesis, comentada en varias partes de la misma, es la defensa de la escritura a través del currículo (WAC), de manera que pueda producirse una revalorización de la necesidad de escribir bien en todos los ámbitos disciplinarios.

6.4.4.4. Presencia y hábitos de escritura.

A continuación se presenta la comparación entre lo que declaran los profesores y los alumnos sobre la presencia de la escritura y de la descripción en las aulas y en casa, así como sobre los hábitos que poseen de redactar descripciones semanalmente.

En primer lugar, las respuestas más acordes en unos y otros son las que apuntan hacia el no dedicar ningún tiempo, ni a la escritura ni a la descripción. En el Gráfico

6.101 y en la Tabla 6.111, se observan los datos que ponen en evidencia las distintas percepciones de los profesores y de los alumnos. Una diferencia amplia se produce al preguntar acerca de la descripción en casa: los profesores afirman que se realiza solo en un 25%, mientras que los alumnos declaran que es en un 41,7%.

La segunda diferencia pronunciada es cuando los profesores dicen que se escribe más de una hora, descripciones en casa, en un 16,7%, mientras que los alumnos dicen que hacen esto solo en un 6,3%.

Gráfico 6.101. Tiempo semanal dedicado a la escritura y a la descripción en Geografía (%). Elab. propia.

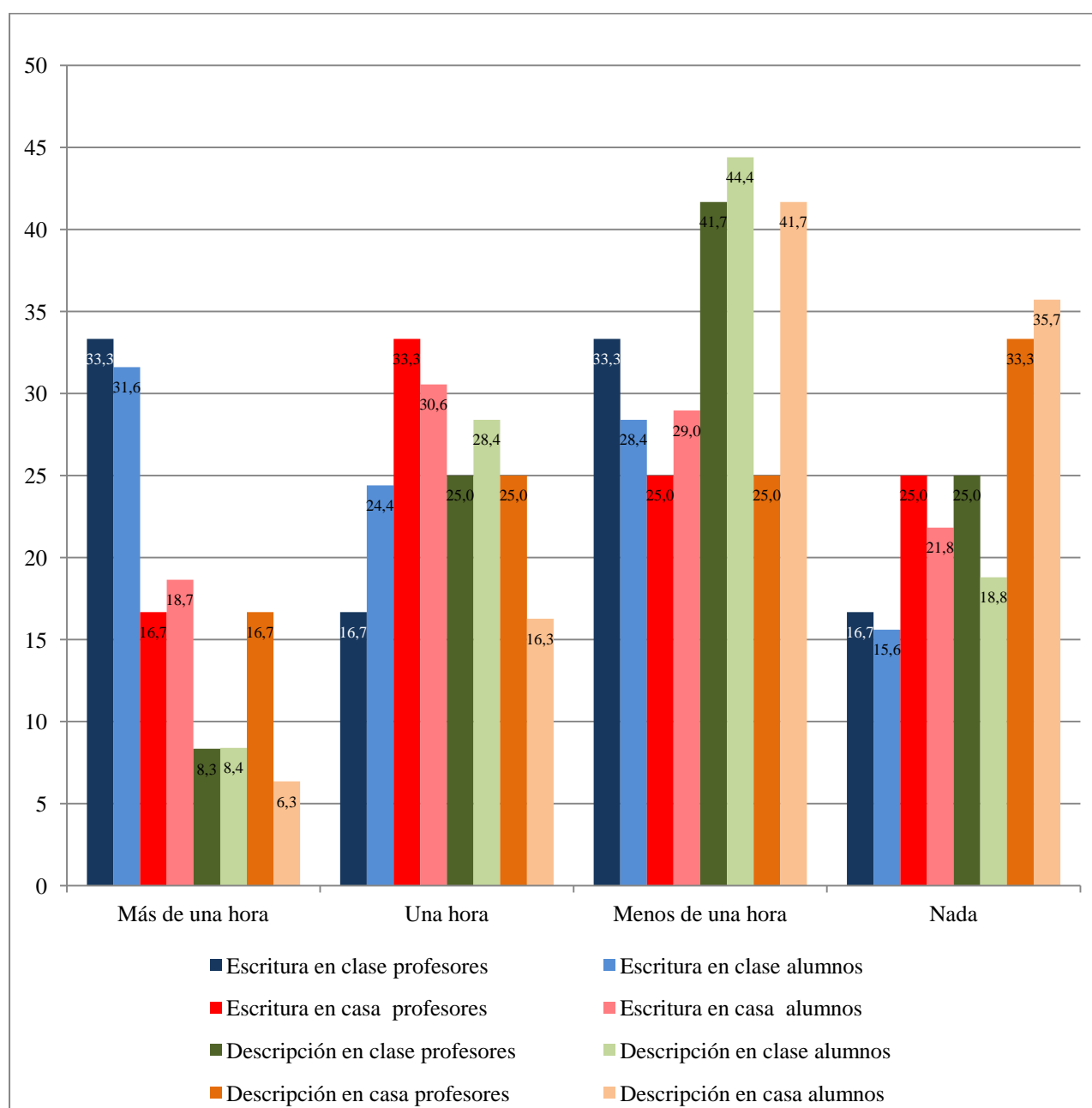


Tabla 6.111. Tiempo semanal dedicado a la escritura y a la descripción en Geografía (%).

	Escritura en clase		Escritura en casa		Descripción en clase		Descripción en casa	
	profesores	alumnos	profesores	alumnos	profesores	alumnos	profesores	alumnos
Más de una hora	33,3	31,6	16,7	18,7	8,3	8,4	16,7	6,3
Una hora	16,7	24,4	33,3	30,6	25,0	28,4	25,0	16,3
Menos de una hora	33,3	28,4	25,0	29,0	41,7	44,4	25,0	41,7
Nada	16,7	15,6	25,0	21,8	25,0	18,8	33,3	35,7

En segundo lugar, en cuanto a la cantidad de descripciones que redactan semanalmente, las respuestas de profesores y de alumnos son muy dispares. Estos resultados, que se muestran, tanto en la Gráfica 6.102 como en la Tabla 6.112, informan acerca de que, si ningún profesor afirma no mandar ninguna descripción, un 31,9% de los alumnos declaran que sí sucede. Por el contrario, un 91,7% de los profesores dice que les piden más de dos, mientras que un 13,1% dice que les han pedido más de dos.

Gráfico 6.102. Descripciones semanales, según profesores y alumnos (%). Elab. propia.

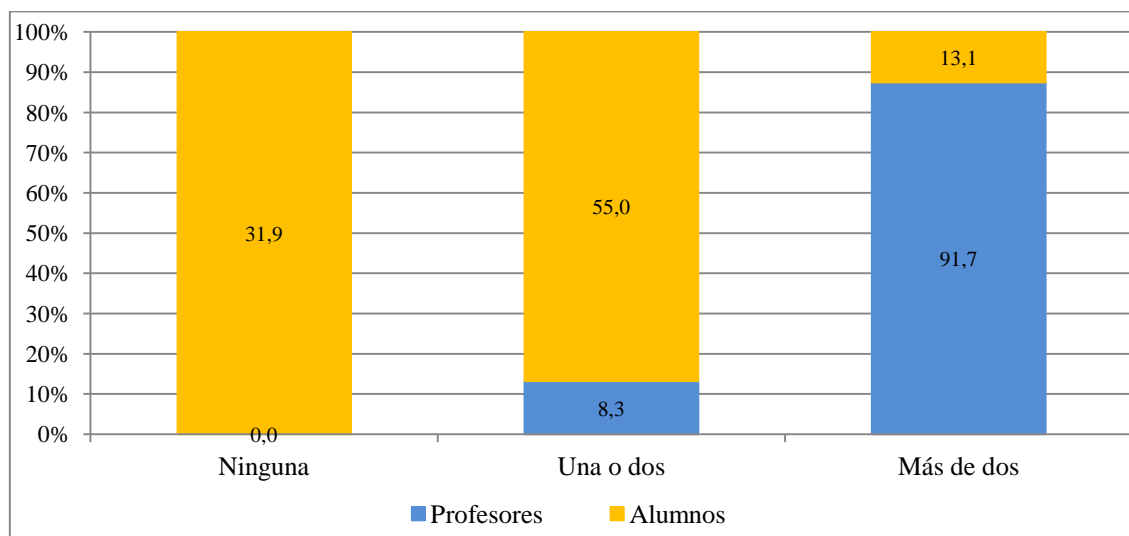


Tabla 6.112. Descripciones semanales, según profesores y alumnos (%).

	Profesores	Alumnos
Ninguna	0,0	31,9
Una o dos	8,3	55,0
Más de dos	91,7	13,1

6.4.4.5. Extensión respuestas.

La extensión de las descripciones es percibida significativamente diferente por los profesores y por los alumnos, a la vez que la percepción de ambos también difiere de la demanda encontrada en el análisis de las actividades de los libros de texto. Ambas diferencias se perciben en los colores utilizados en el Gráfico 6.103, así como en los datos que se muestran en él, juntamente con los datos que aparecen en la Tabla 6.113.

En cuanto a la primera diferencia, los profesores declaran que solicitan la extensión equivalente a "textos" en un 25%, mientras que la opción más reconocida por estos es de "1 o 2 oraciones", con un 66,7%; los estudiantes, por su parte, creen que les solicitan composiciones tan extensas como "textos", en un 68,4% de los casos, mientras que un 22,8% piensa que les solicitan descripciones de "1 o 2 oraciones". Esta diferencia significativa entre la percepción de los alumnos de tener que escribir mucho y la realidad declarada por los profesores de que no escriben descripciones de más de 1 o 2 oraciones, se puede deber a las dificultades que encuentran los alumnos para describir (véase 6.3.6.3). El alto número de dificultades que perciben para describir les puede suponer percibir la tarea más extensa de lo que realmente es.

Gráfico 6.103. Extensión de las descripciones (%). Elab. propia.

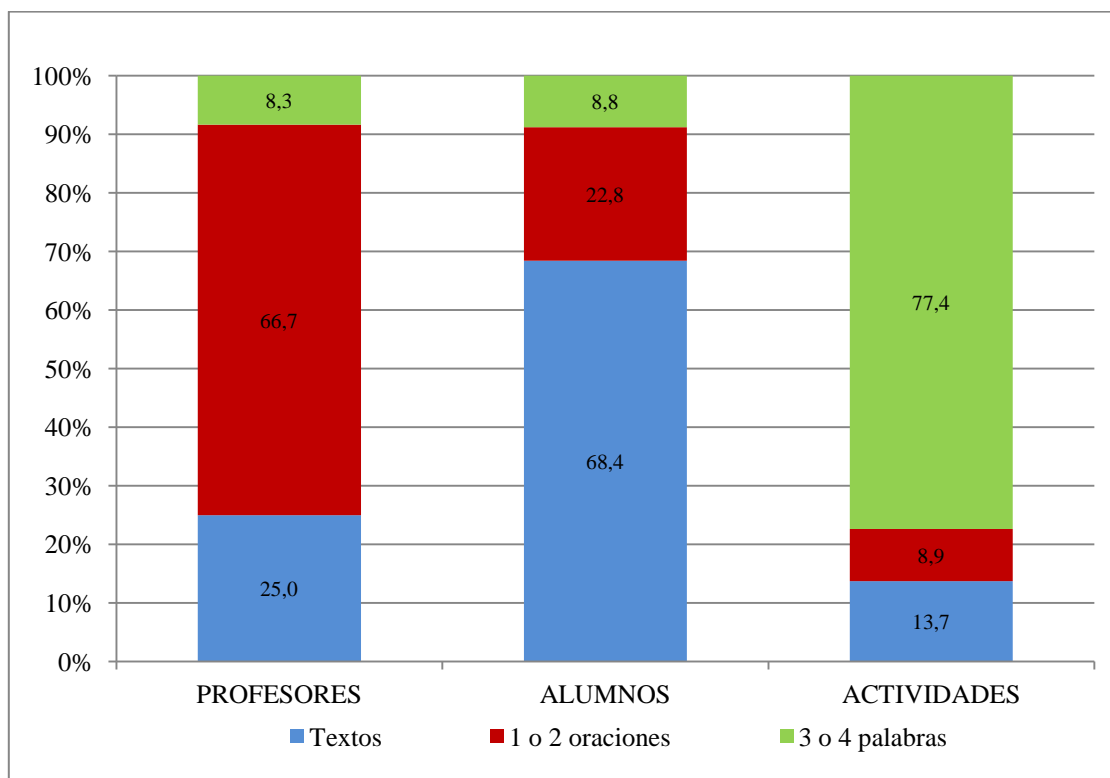


Tabla 6.113. Extensión de las descripciones (%).

	PROFESORES	ALUMNOS	ACTIVIDADES
Textos	25,0	68,4	13,7
1 o 2 oraciones	66,7	22,8	8,9
3 o 4 palabras	8,3	8,8	77,4

En cuanto al contraste que las respuestas de profesores y de alumnos muestran con las respuestas obtenidas del análisis realizado en los libros de texto, es significativo que la extensión de descripciones de "3 o 4 palabras" se reduce en los profesores a un 8,3%, y, en los alumnos a un 8,8%; mientras que en el análisis de los libros de texto asciende a un 77,4%, obteniéndose una diferencia muy significativa entre lo que perciben que se les exige y lo que realmente se les exige en los libros de texto. La explicación a esta diferencia puede deberse a que, tanto profesores como alumnos, no hayan considerado todas aquellas preguntas descriptivas que hacen los libros de texto y que deberían tenerse en cuenta. Se trata de las preguntas cortas que pretenden que los alumnos centren su atención en ciertos datos necesarios para describir o componer otro tipo de textos. La presencia de este tipo de actividades cuya extensión solo requiere la escritura de "3 o 4 palabras" se localiza como un componente fundamental en la Didáctica de la descripción en Geografía, que adquiere una presencia importante y, sin embargo, no es reconocida como actividad descriptiva por los profesores y por los alumnos. Probablemente, se deba a que la enseñanza de la descripción desligada de las materias no lingüísticas lleve a considerar que solo se describe cuando se solicita de forma explícita. Mientras que el uso de la lengua en sus contextos de referencia aporta una visión más completa de lo que supone su empleo. Por tanto, otro beneficio que puede aportar la enseñanza de la escritura en las distintas asignaturas es que permite reconocer los distintos tipos de secuencias en las actividades en las que no se formula explícitamente el tipo de texto que se requiere.

Para concluir la revisión de esta categoría, se reafirma, a la vista de los contrastes obtenidos, que se hace necesaria una Didáctica de la escritura en las materias de currículo, lo cual se puede formular de forma concreta en el campo de aplicación de este trabajo. En el capítulo 7 se defiende una Didáctica de la descripción en Geografía que ayude a reconocer la práctica omnipresencia de la descripción en Geografía, y su consecuente necesidad de dominio para mejorar en la asignatura.

6.4.4.6. Libro de texto.

La opinión global sobre la ayuda que los libros de texto proporciona para la mejora de la escritura se encuentra dividida entre el "sí" y el "no", con una ventaja mínima de un 4% a favor del "no". Como se presentó en los apartados 6.3.6.2 y 6.3.6.3, la diferencia de opinión entre los profesores es de 16,9% a favor del "no" contribuye; y la discrepancia entre los alumnos es de 12,6% a favor del "sí" ayuda. Como se puede observar en el Gráfico 6.104, y en los datos de su correspondiente Tabla 6.114, en cuanto a la diferencia entre los "síes" y los "noes" de los profesores y de los alumnos, se trata de un 14,6%; por lo que la media de variación de opiniones se estima en un 14%, no teniendo una relevancia significativa.

En cuanto a la información que aportan estos datos, en primer lugar, se destaca que no existe una posición fuerte unánime ni a favor ni en contra. Esta falta de relevancia no aporta ningún dato a la consideración de su contribución a la escritura. Sin embargo, el que los alumnos se manifiesten más a favor de que ayuda, y que los profesores se decanten por la poca ayuda que aporta, muestra un descontento de los profesores en este ámbito de la ayuda a la escritura de los libros de texto. Este descontento, a pesar de que no es declarado de forma unánime –como se ha dicho al inicio–, sí puede considerarse como una preocupación latente entre el profesorado que debe ser encauzada convenientemente. Para ello se trabaja una propuesta de ayuda al tratamiento de la descripción en Geografía en el capítulo séptimo de esta tesis.

Gráfico 6.104. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según profesores y alumnos (%). Elab. propia.

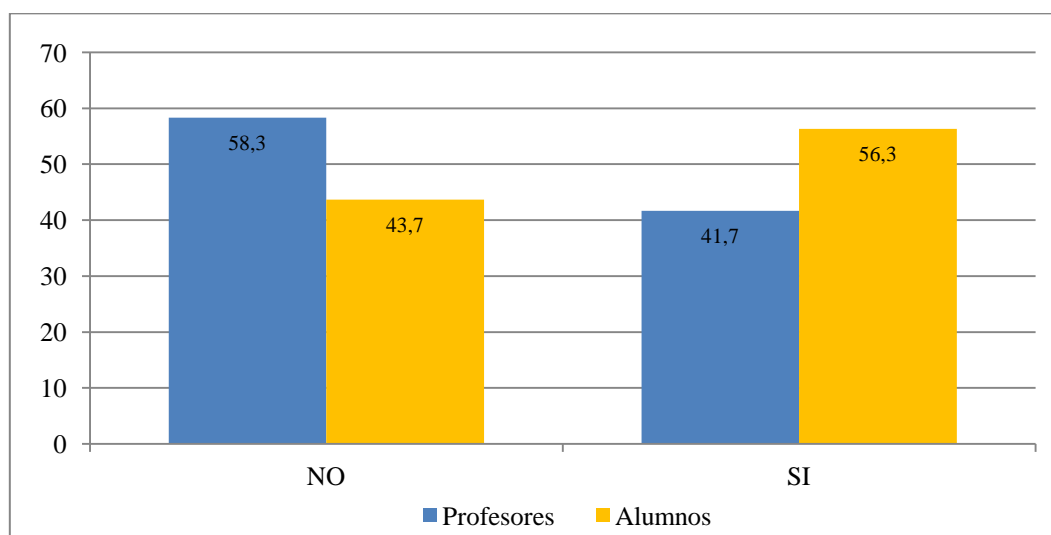


Tabla 6.114. Contribución de las actividades del libro de texto al desarrollo de la escritura en Geografía, según profesores y alumnos (%).

	Profesores	Alumnos
NO	58,3	43,7
SI	41,7	56,3

6.4.5. Ámbito de la Didáctica de la descripción.

6.4.5.1. Categorías del ámbito de la Didáctica de la descripción.

El presente ámbito de la Didáctica de la descripción trata, junto con el ámbito de la Didáctica de la Geografía, del objeto de análisis más importante sobre el que gravita la investigación de esta tesis. Se ha optado por presentar ambos ámbitos en dos epígrafes distintos, para destacar lo específico de cada uno, si bien, en la propuesta didáctica, se tratan de ver todos estos elementos fundamentales como un conjunto unificado.

Las categorías que aquí se han examinado son cruciales para el planteamiento de la mejora de la descripción en Geografía. Estas categorías responden a cuatro preguntas que se realizan desde un planteamiento didáctico, y que son completadas con las preguntas que se realizan desde la Didáctica de la Geografía (véase el apartado 6.4.6):

- ¿Qué se sabe sobre "describir"? Se revisan los contenidos teóricos sobre la descripción encontrados en el ámbito de la geografía: los tipos de descripciones y las funciones descriptivas que más se utilizan.

- ¿Cómo se pide que se describa? Se analiza la formulación de los enunciados que solicitan la escritura descriptiva en Geografía.

- ¿Qué ayudas se proporciona para describir? Se identifican y se analiza la cantidad de herramientas lingüísticas que se ofrecen para hacer descripciones en Geografía.

- ¿Qué dificultades se encuentran para describir? Se comentan las dificultades que se manifiestan para el desarrollo de la escritura descriptiva en Geografía.

Todas estas preguntas son contestadas en los siguientes epígrafes, comenzando por la teoría acerca de qué se sabe sobre la descripción.

6.4.5.2. Conocimientos sobre la descripción.

El objetivo de este subapartado es el análisis de los conocimientos que los profesores y los alumnos poseen sobre la descripción, además de una revisión sobre la presencia de los tipos de descripciones y de las funciones descriptivas en los libros de texto de Geografía. Por ello, se comienza analizando la comparativa de lo conocido por los profesores y por los alumnos; y, posteriormente, se analizan los tipos de textos descriptivos y las funciones descriptivas que aparecen en Geografía.

En el Gráfico 6.105 y en la Tabla 6.115, se percibe que el contenido más conocido por ambos, profesores y alumnos, es la estructura del texto expositivo, siendo más familiar para los profesores (50%) que para los alumnos (35,3%), con una ventaja de un 14,6%. También los rasgos lingüísticos son más populares entre los profesores (41,7%) que entre los alumnos (29,4%), siendo esta vez la diferencia de 12,3%, algo menor. Sin embargo, los tipos de descripción, según el objeto, son más conocidos por los alumnos (34,9%) que por los profesores (33,3%), aunque la diferencia no es significativa, pues se limita a un 1,6%.

Gráfico 6.105. Contenidos teóricos de la descripción, conocidos por los profesores y por los alumnos (%).
Elab. propia.

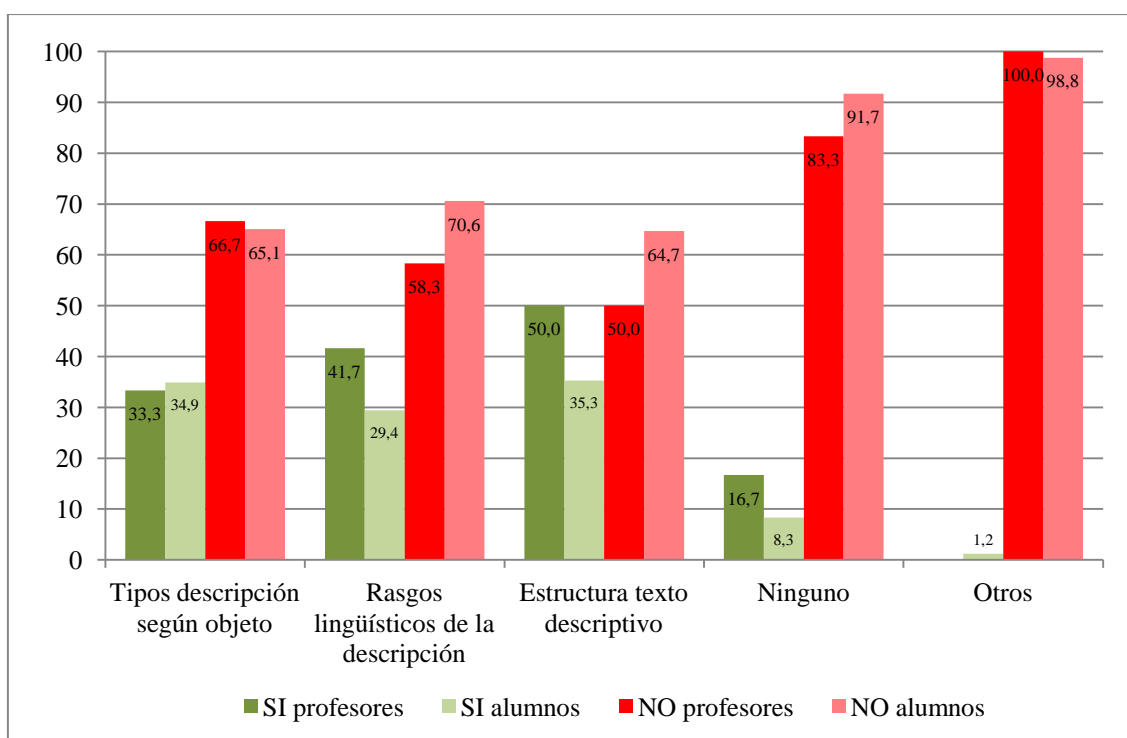


Tabla 6.115. Contenidos teóricos de la descripción, conocidos por los profesores y por los alumnos (%).

	SÍ		NO	
	profesores	alumnos	profesores	alumnos
Tipos descripción según objeto	33,3	34,9	66,7	65,1
Rasgos lingüísticos de la descripción	41,7	29,4	58,3	70,6
Estructura texto descriptivo	50,0	35,3	50,0	64,7
Ninguno	16,7	8,3	83,3	91,7
Otros		1,2	100,0	98,8

Estos datos, teniendo en cuenta la importancia de la estructura de los textos –según los contenidos revisados en el subapartado 2.2.4 de la presente tesis–, son positivos, pues el conocimiento de la estructura descriptiva, en este caso, permite su reconocimiento en la comprensión y su perfección en la producción. Sin embargo, pese a ser el conocimiento de la estructura la cifra más alta, no deja de ser tan solo la mitad de los encuestados los que declaran que la conocen, lo que informa acerca de la poca utilidad de la enseñanza de contenidos teóricos en la asignatura de LCL cuando los alumnos no los aprenden o no los saben reconocer en otras asignaturas.

A continuación, se analiza la presencia de los tipos de descripción según el objeto en los libros de texto. Posteriormente, se comentan las funciones descriptivas.

6.4.5.2.1. Tipo de descripción.

Como ya se ha comentado en los resultados de la pregunta número cinco del CuL (Cuestionario para el análisis de los Libros de texto), la descripción topográfica es la más requerida en las actividades descriptivas de los libros de texto de Geografía, seguida de la hipotiposis y de la descripción de objetos.

Los comentarios acerca de lo observado durante el análisis son:

– Ausencia de un término específico para la descripción de animales desde el ámbito de la Lingüística. Un concepto que derive de la idea de la descripción zoológica podría llenar ese vacío. Otra opción utilizada por algunos es el retrato animal, a diferencia del retrato personal, pero, ya que la estructura de ambas descripciones difiere, y puesto que la descripción animal se realiza desde la Zoología, sería conveniente acordar un término específico para este tipo de descripción.

– La hipotiposis se halla presente especialmente en el ámbito climatológico y en el de tectónica de placas, por lo que las ayudas que se proporcionen sobre cómo describir los procesos serán necesarias en estos ámbitos del temario de Geografía.

– La descripción de objetos es la más sencilla de realizar y es la que suele requerir la observación directa de datos para su consecución. Por tanto, se trata del tipo de descripción más sencilla en Geografía, aunque, por otra parte, no es propia de la Geografía.

– En cuanto a la descripción topográfica se ha de destacar que no solo se trabajan conceptos concretos, también se requieren conceptos abstractos, lo que dificulta su expresión. Probablemente sea en este tipo de descripciones en las que más se ha de insistir, pues confluyen dos rasgos que le aportan la mayor relevancia: su presencia dominante y su dificultad al requerir conceptos abstractos.

La propuesta de la Didáctica de la descripción en Geografía, a pesar de que se realice partiendo de los géneros discursivos, en la enseñanza de los mismos, los tipos de descripciones son importantes, pues ayudan a reconocer con mayor facilidad la estructura que se ha de seguir en cada uno de los géneros. Por tanto, la explotación didáctica de los conocimientos acerca de los tipos de textos es relevante para la propuesta de esta tesis.

6.4.5.2.2. Función descriptiva.

En cuanto a la función descriptiva es destacable que la más presente sea la función informativa, por lo que se va a encontrar casi en todo tipo de actividades.

En cuanto al resto de funciones (véase apartado 4.4), se han observado variables que van a provocar un uso diferenciado de cada una de ellas. En la relación entre funciones y estrategias que se utilizan en las actividades descriptivas, se observan ciertas relaciones de interdependencia. Las más significativas han sido:

– La función evaluadora, siendo la que mayor número de distinciones provoca; su utilización se eleva a porcentajes elevados cuando aparecen las estrategias de seleccionar, ordenar, relacionar y analizar. Sin embargo, cuando no se requiere de alguna de ellas, su presencia desciende a cifras ínfimas. Por tanto, la función evaluadora de la descripción orienta hacia un tipo de acción descriptiva concreto relacionado con las actividades en las que hay que seleccionar, ordenar, relacionar y analizar datos. El

mayor índice de significatividad se obtiene en la relación con la estrategia de seleccionar, encontrándose ambas casi en un 100% de los casos.

– La otra función que también alcanza un alto grado de significatividad es la función condensadora en relación con la estrategia de sintetizar. En este caso la coincidencia de ambas suma un 78,7% de los casos, teniendo un índice de significatividad de 0,001, habiendo empleado para su cálculo la Prueba exacta de Fisher. Por tanto, cuando se realiza una descripción con función condensadora normalmente se requiere la estrategia de sintetizar, por lo que se obtiene una actividad particular de la descripción, la acción sumativa al final de una descripción o de otro tipo de texto.

Para finalizar este apartado sobre la revisión de los contenidos teóricos, se ha podido comprobar cómo el conocimiento de la teoría acerca de la descripción orienta para la elección de rasgos concretos en el momento de su escritura. Si bien no se apuesta por una enseñanza excesivamente metalingüística, sí se reconoce la necesidad de manejar una serie de conceptos que clarifican el modo en el que han de realizarse las descripciones. Por tanto, en la propuesta para el tratamiento de la descripción en Geografía se aboga por un conocimiento de nociones básicas acerca de la descripción, que repercutan en las actividades que se han de realizar y cuyo conocimiento facilite la práctica escrita de la misma.

6.4.5.3. *Formulación enunciados.*

El análisis de esta categoría se realiza poniendo en relación la percepción de los profesores y los resultados obtenidos de los libros de texto, en primer lugar. En segundo lugar, se lleva a cabo mediante las interrelaciones que se producen entre las preguntas del CuL referidas a los enunciados y a sus posibles respuestas. La finalidad de este apartado, por tanto, es hacer una revisión exhaustiva de todo aquello que sucede con la enunciación de las actividades y sus posibles implicaciones.

– Formulación de enunciados, según los profesores y los libros de texto

En primer lugar, la relación entre lo percibido por los profesores y lo analizado en los libros de texto no muestra una diferencia significativa, como se puede observar en el Gráfico 6.106 y en la Tabla 6.116. La percepción de los profesores es que se emplean más preguntas de las que realmente se utilizan. Los profesores señalan que se utilizan en un 66,7% de los casos; mientras que, según lo analizado, solo se usan en un

53,5%. En su lado opuesto sucede lo contrario, los profesores opinan que no se usan preguntas en un 33,3% de los casos, cuando la cifra obtenida en el análisis se eleva a un 46,5%. La diferencia se encuentra en un 13,2%.

Una vez analizadas las percepciones y el grado de presencia de las preguntas en los enunciados de las actividades, se debe estudiar si hay alguna relación entre ese modo de enunciación y la extensión de las respuestas que se obtienen.

Gráfico 6.106. Formulación del enunciado mediante preguntas (%). Elab. propia.

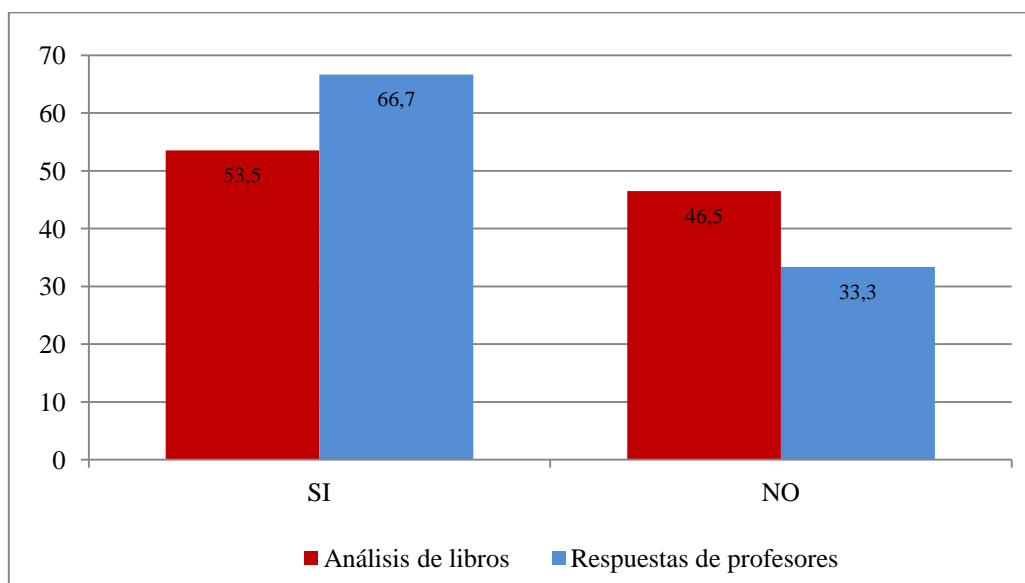


Tabla 6.116. Formulación del enunciado mediante preguntas (%).

	Análisis de libros	Respuestas de profesores
SI	53,5	66,7
NO	46,5	33,3

– Formulación de enunciados en relación con otras preguntas del CuL

Si bien ya se ha considerado la cantidad de actividades que contienen preguntas en su formulación, antes de pasar al análisis de su interrelación con la extensión de las preguntas, resta otra pregunta para analizar con mayor profundidad la enunciación. La pregunta acerca de si el enunciado se formula mediante pregunta o no, se completa con el análisis de si utiliza verbo o no. Los resultados se muestran en el Gráfico 6.107 y en la Tabla 6.117. Estos datos de la investigación son claros: en caso de que el enunciado

sea sin pregunta, se usa el verbo en un 68,7% de los casos; en caso de que el enunciado sea con pregunta, el verbo desaparece de la misma en un 25,4% de los casos. En cuanto a la formulación del enunciado con pregunta, el verbo aparece en un 31,3 % de los casos; mientras que desaparece de forma mayoritaria en un 74,6% de los casos. Hasta aquí se ha obtenido una información que parece de sentido común, aunque sin el análisis de la actividades, y con una percepción realizada de forma cualitativa, se podría haber percibido una menor presencia del verbo en el caso en el que se formule la actividad con pregunta, y viceversa.

Gráfico 6.107. Relaciones en la formulación del enunciado (%). Elab.propia.

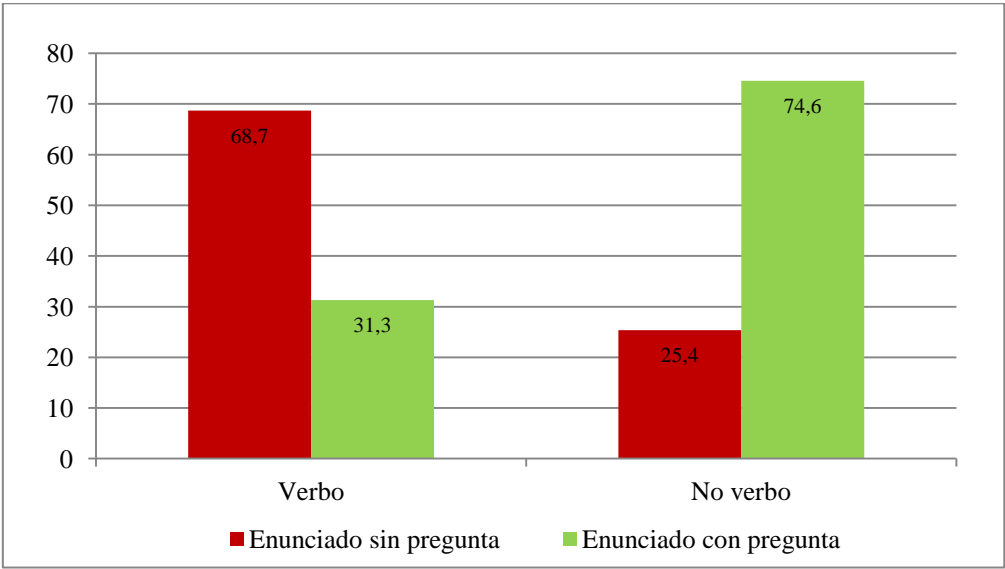


Tabla 6.117. Relaciones en la formulación del enunciado.

	Verbo		No verbo	
	nº	%	nº	%
Enunciado sin pregunta	331	68,7	129	25,4
Enunciado con pregunta	151	31,3	379	74,6
	482	100,0	508	100,0

A partir de ahora, la investigación sobre los enunciados se plantea el siguiente interrogante: ¿hay una relación directa entre el modo de formular el enunciado y la extensión de las respuestas? Evidentemente, los datos alertan de que la relación se puede formular mediante la siguiente ecuación: a mayor presencia de preguntas, menor extensión de respuestas; a menor presencia de preguntas, mayor extensión de

respuestas. Esta afirmación no se desmiente si se observa el Gráfico 6.108 y la Tabla 6.118; además, los resultados postulan que la correlación se produce con un alto grado de significatividad (se ha realizado mediante la Prueba del chi-cuadrado). Sin embargo, de nuevo, el análisis descubre que no es tan mínimo el número de textos que se espera de actividades formuladas con preguntas (17%), ni es tan alta la cantidad de actividades formuladas con preguntas cuya extensión se reduce a palabras (59,9%). En esta última, la diferencia es de 19,8%, mientras que donde sí se produce una diferencia mayor es entre las actividades con y sin pregunta en relación a los textos que se obtienen de ellas, cuya respuesta difiere en un 66%. Por tanto, la idea de que las preguntas conllevan una presencia menor de la escritura puede desecharse, pues sucede en un 59,9% de los casos, pero también sucede en un 40,1% de los casos en los que se formula mediante verbo. Mientras que se mantiene la idea de la relación con la formulación de pregunta para obtener actividades en las que demande más cantidad de escritura. Este resultado orienta en dos caminos la propuesta para la mejora de la escritura en la descripción:

- Por un lado, se deben fomentar los enunciados sin preguntas, con el objeto de plantear actividades que demanden un mayor uso de la escritura en los alumnos. Además, se hace necesario orientar hacia el correcto uso de los verbos, especialmente cuando no se utiliza pregunta, para que su empleo sea adecuado. En la propuesta se ofrece un listado de verbos para formular enunciados precisos y bien redactados relacionados con las estrategias descriptivas.

- Por otro lado, se debe orientar hacia la utilización de enunciados con preguntas, advirtiéndoles de su posible efecto contraproducente si se emplean de modo recurrente y sin tener en cuenta el objetivo de potenciar la práctica de la escritura en los alumnos. Además, no solo se recomienda, sino que en el planteamiento didáctico se apuesta por una didáctica de la descripción mediante la formulación de preguntas. El fundamento de este planteamiento posee un carácter psicológico, y se basa en lo referido a la categoría de la abstracción. Tal y como se ha desarrollado en el apartado 1.2.2.3 de la tesis, los estímulos concretos favorecen que los alumnos presten atención a aquello que se ha de describir, por lo que la formulación adecuada de preguntas que dirijan la atención a la obtención de datos que se han de describir es positiva. El error en el que no se ha de caer, como se ha percibido que sucede en las editoriales en las que predomina el uso de datos concretos, es que esas preguntas no se orientan al final hacia

preguntas globalizantes o sintetizadoras, por ser más complejas, ya que se corresponden con el movimiento de síntesis, que es el que mayor dificultad presenta en el ejercicio de la descripción. Este trasvase, uno de los principales objetivos que persigue la tesis, se realizará mediante la formulación de preguntas en unas guías o cuestionarios que faciliten los dos momentos perceptivos que se producen en la mente humana en la descripción –el análisis y la síntesis–.

Gráfico 6.108. Relaciones entre la formulación del enunciado con la respuesta (%). Elab propia.

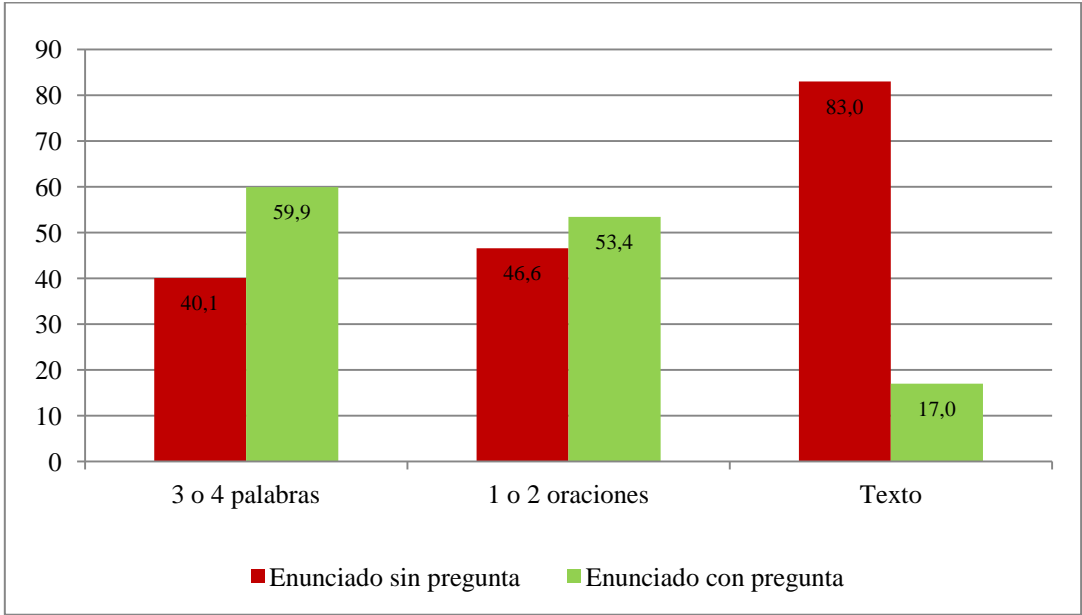


Tabla 6.118. Relaciones entre la formulación del enunciado con la respuesta.

	3 o 4 palabras		1 o 2 oraciones		Textos	
	nº	%	nº	%	nº	%
Enunciado sin pregunta	307	40,1	41	46,6	112	83,0
Enunciado con pregunta	459	59,9	47	53,4	23	17,0
	766	100,0	88	100,0	135	100,0

6.4.5.4. Herramientas lingüísticas.

En el presente subapartado se revisa qué tipos de herramientas lingüísticas se proporcionan en los libros de texto de Geografía para hacer descripciones, así como la frecuencia con la que se emplean; estos datos se ponen en contraste con la opinión de los profesores, así como con la opinión de los alumnos. En primer lugar, se realiza un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios;

posteriormente, se realizan comentarios sobre lo observado en lo referente a dos rasgos lingüísticos importantes: la objetividad y el vocabulario específico.

a) Herramientas lingüísticas

La comparación entre las preguntas de los cuestionarios referidas a las herramientas lingüísticas en las actividades muestra una diferencia muy significativa de un 44,4%, entre lo que realmente hay en los libros de texto y lo que los profesores piensan que debe haber. Dicho de otra manera, un 58,3% de los profesores considera que la presencia de las herramientas lingüísticas en los libros de texto es necesaria, mientras que la realidad demuestra que solo están presentes en un 13,9%, como se puede contemplar en el Gráfico 6.109 y en la Tabla 6.119. Por su parte, un 31,3% de los alumnos declara que sí hay ayudas, por lo que la diferencia entre lo percibido por los alumnos y lo que se les ofrece realmente es de un 17,4%. En ambos casos se sobrevalora la presencia de ayuda en los libros de texto, ya que, según lo analizado, las ayudas de herramientas lingüísticas no aparecen en un 86,1% de las actividades. Esta diferencia entre lo que debería ser y lo que es, especialmente declarada por los profesores, muestra la necesidad de hacer presentes esas ayudas para facilitar la redacción de descripciones.

Las ayudas que se han detectado en el análisis de las actividades son de tres tipos, tal y como se ha referido en la descripción de la pregunta 12 del CuL (véase 6.3.5.1.) Los tres tipos de ayudas consisten en: instrucciones, modelos lingüísticos y recomendaciones metalingüísticas, en este orden, siendo las instrucciones las que se encuentran más presentes. Sobre ellas se ha preguntado también a los profesores, en la pregunta 24 del CuP, y declaran que las instrucciones más utilizadas son: observar, seleccionar, expresar, ordenar, tener presente la intención, referirse al destinatario y revisar. En el caso de los alumnos, las instrucciones que consideran que se les ofrecen con mayor frecuencia son ordenar, expresar, observar, seleccionar, definir la intención, revisar, y pensar en el destinatario. Para terminar la comparativa, se revisa el orden en el que aparecen, según el análisis la investigación, y resulta el siguiente: observar, ordenar, seleccionar y expresar; mientras que tener presente la intención, referirse al destinatario y revisar el escrito no aparecen en ningún ejercicio.

De este fuerte contraste entre lo que realmente existe y lo que debería existir, se pueden realizar dos consideraciones didácticas:

– En los libros de texto no se incluyen apenas las instrucciones en el momento de la descripción, puede ser porque se consideren innecesarias por el alto grado de interiorización que los alumnos tienen de ellas y por parecer algo obvio desde la mentalidad del adulto; sin embargo, estas son demandas realizadas tanto por profesores como por alumnos. Por los profesores, al declarar su importancia; por los alumnos, al denunciar su ausencia.

– Asimismo, se puede profundizar en su análisis y observar que no han captado correctamente el orden que debe seguirse en los pasos para realizar una descripción. Esta última consideración justifica, una vez más, desde otra perspectiva, la necesidad de la Didáctica de la descripción, en la que se den pautas claras acerca del proceso de descripción, basado en la revisión de los conceptos teóricos aportados por la Psicología. Las instrucciones con esas características se aportan en la propuesta didáctica del capítulo séptimo.

Gráfico 6.109. Herramientas lingüísticas (%). Elab. propia.

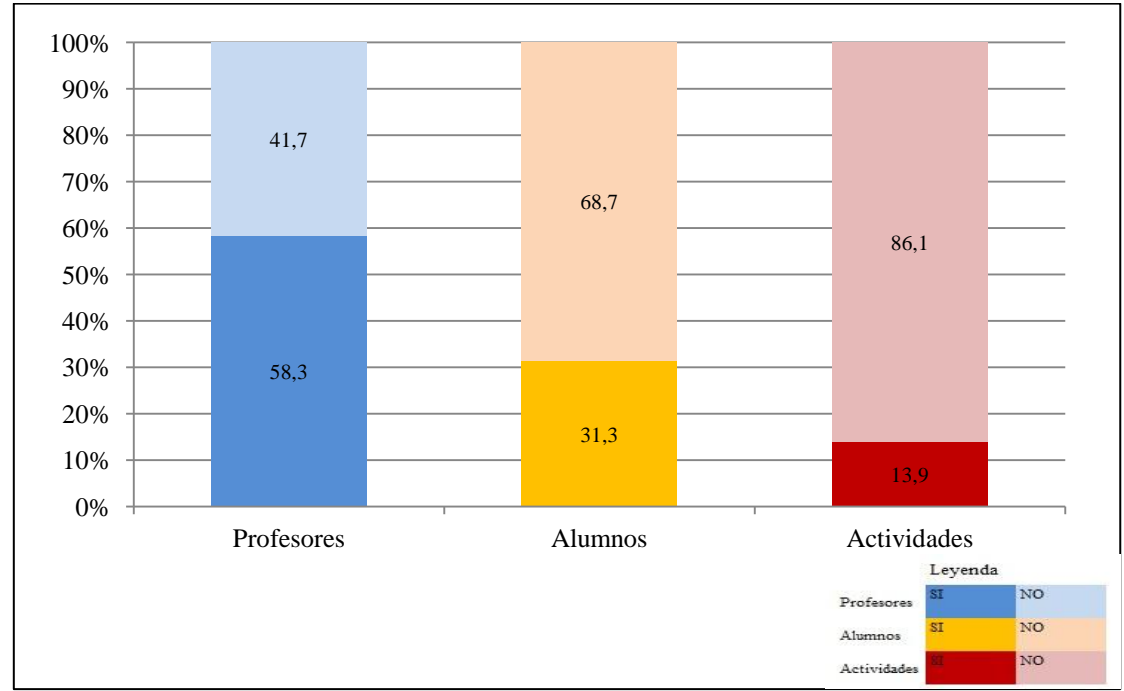


Tabla 6.119. Herramientas lingüísticas (%).

	Profesores	Alumnos	Actividades
SI	58,3	31,3	13,9
NO	41,7	68,7	86,1

b) Objetividad

En cuanto al lenguaje objetivo, la mayoría de los profesores opina que sí que se debe ofrecer este tipo de indicaciones; mientras que la mayoría de los alumnos niega que se les indique que deban utilizar un lenguaje objetivo. De nuevo, la realidad confirma lo que denuncian los alumnos. Esta vez, mediante un análisis cualitativo, se ha observado cómo en los libros de texto no se les especifica en ningún momento que deban usar un lenguaje objetivo; es más, se han encontrado actividades formuladas de la siguiente manera: "describe cómo recuerdas que son los lugares que visitaste en un viaje familiar".

La respuesta de los profesores especifica que debe indicarse que el lenguaje ha de ser objetivo porque es elemental que las descripciones geográficas son objetivas, salvo casos de composiciones personales, como el ejemplo mostrado. Mientras que la mayoría de los alumnos confirman que no se les proporciona esa información. También surge ahora la consideración de introducir recomendaciones metalingüísticas acerca de este parámetro, máxime cuando se ha fundamentado en el apartado 1.3.4, que el adolescente tiene una visión del mundo que gira en torno a él mismo. Se comprueba más abajo, en la categoría de dificultades que los alumnos manifiestan que no saben utilizar un lenguaje objetivo, y que, entre sus miedos, se encuentra el hacer descripciones solo desde su subjetividad. De nuevo, este aspecto se incluye en el capítulo 7 para el tratamiento de la descripción.

c) Vocabulario específico

Los profesores, de forma casi unánime, declaran que el vocabulario debe estar presente para que los alumnos puedan componer sus descripciones, mientras que los estudiantes responden de forma mayoritaria que no se les proporciona el vocabulario específico para hacer descripciones. De nuevo, se encuentra la misma distinción, pero esta vez, lo que se percibe en el análisis cualitativo de los libros de texto es que efectivamente el vocabulario se encuentra presente en los textos expositivos en los que se explican los contenidos de cada unidad.

El análisis de esta circunstancia se vuelve complejo, porque el libro no carece de vocabulario específico pero el alumno percibe que no se le ofrece en un 56,3% de los casos. La explicación se debe a que no se muestra de forma aislada, a modo de listas de

vocabulario; de esta manera sí sería percibido como una ayuda para el alumno. Las listas de vocabulario son otra de las aportaciones para una Didáctica de la descripción en Geografía, pero presentadas siempre en contexto y con imágenes para que sean más fácilmente comprendidas.

6.4.5.5. Dificultades.

Las dificultades que manifiestan los alumnos y sus profesores para el desarrollo de la escritura y de la descripción en Geografía se presentan en este apartado comparando ambas y clasificándolas por categorías, con el objeto de obtener un listado de las dificultades generales reconocidas en un ámbito diferente al de LCL, para la posterior comparación con los problemas que se detectan en los libros de texto.

Antes de comenzar con el análisis global de las dificultades encontradas para escribir en Geografía y, concretamente, para describir, se han de valorar los resultados que se obtuvieron de las preguntas número 24 y número 25 del cuestionario para el alumno (CuA). Mientras que ante la requisita acerca de si la descripción resulta difícil, el 65,3% de los estudiantes lo niega, frente al 34,7% que admite su dificultad. Sin embargo, en la pregunta número 25, en la que se les pide que escriban las dificultades que encuentran al describir, un 80,1% expresa sus problemas con la descripción, y solo un 20,3% declara que no tiene ninguna complicación. Por tanto, se puede destacar la diferencia entre la percepción de la actividad descriptiva como algo simple y de escasa dificultad, frente a la manifestación de numerosos problemas concretos que encuentran los alumnos en el momento de describir. La diferencia se eleva, desde un 34,7% que la considera difícil en un primer momento, hasta un 80,1% que muestra dificultades para describir, en la pregunta posterior.

En cuanto a los profesores, no se les ha preguntado directamente sobre si encuentran difícil la tarea de describir, pero en la pregunta sobre los factores que dificultan la escritura, el 100% de los docentes ha escrito los problemas que consideran más relevantes.

Esta primera consideración sobre la dificultad de la tarea de la descripción y las dificultades para describir, implica la siguiente consideración para la Didáctica de la descripción en Geografía:

- A pesar de que la tarea de la descripción se perciba como simple, encierra una serie de operaciones complejas que, solo cuando se consideran de forma aislada como

problemáticas, se reconoce la dificultad de la tarea. El tratamiento de la descripción debe ir encaminado a resolver tales dificultades, pues una vez que sean solventadas, la tarea de describir no resulta problemática.

En las preguntas número 33 del CuP (cuestionario para el profesor) y número 25 del CuA (cuestionario para el alumno), descritas en los apartados 6.3.6.2 y 6.3.6.3, se muestra el análisis de las dificultades con la escritura en general, manifestadas por los profesores; así como el análisis de las dificultades con la escritura, en general, y con la descripción, en particular, manifestadas por los alumnos. El contraste entre ambas lleva a considerar, en primer lugar, la gran variedad de dificultades que se obtienen. La variedad de respuestas, junto con la expresión personal de las mismas, especialmente en las respuestas de los estudiantes, manifiesta que los problemas se relacionan con experiencias personales y de carácter individual. Desde la preocupación de los profesores por la falta de vocabulario de sus alumnos, hasta la declaración de los alumnos acerca de los problemas personales que tienen con la ortografía y con la caligrafía, es una advertencia para que la propuesta trate de cubrir todos los ámbitos, considerando que no todos ellos serán imprescindibles para llevar a cabo con los alumnos, si bien, al contrario, se tratará de un muestreo de ayudas disponibles para los casos en los que se manifiesten problemas relacionados con esas cuestiones.

A continuación, se exponen los problemas que los profesores y los alumnos consideran que se producen en la asignatura de Geografía en el momento de escribir y de escribir descripciones. Se han seleccionado únicamente las dificultades coincidentes, reconocidas tanto por profesores como por alumnos. Se pueden consultar en el Gráfico 6.110 y en la Tabla 6.120.

Se han categorizado siete problemas generales con la escritura y con la descripción, los cuales se enuncian a continuación: la falta de vocabulario, los problemas ortográficos, la falta de lectura y de comprensión, la falta de práctica y de hábitos de escritura, las dificultades para abstraer o comprender, las dificultades para estructurar la composición, y la poca motivación.

Entre estos problemas generalizables, los que se detectan a su vez en las carencias presentes en los libros de texto son los siguientes: la falta de práctica, las dificultades para abstraer, las dificultades para estructurar la composición y la falta de vocabulario. Todos ellos, junto con el resto de problemas detectados en el análisis del

tratamiento de la descripción en los libros de texto, son solventados con las propuestas de mejora que se comentan en el capítulo séptimo de la tesis.

Gráfico 6.110. Dificultades para escribir y describir, según profesores y alumnos (%). Elab. propia.

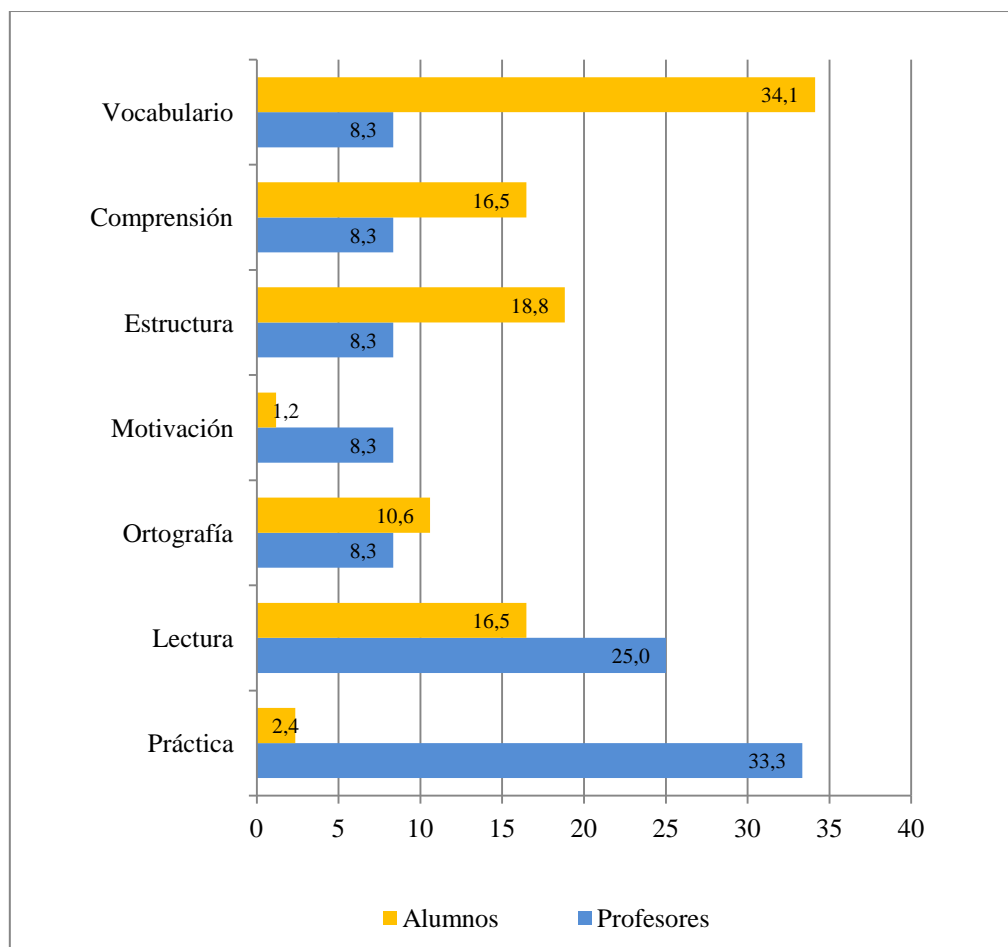


Tabla 6.120. Dificultades para describir, según profesores y alumnos (%).

Dificultades	Profesores		Alumnos	
	nº	%	nº	%
ORTOGRAFÍA	1	8,3	9	10,6
LECTURA	3	25,0	14	16,5
MOTIVACIÓN	1	8,3	1	1,2
PRÁCTICA	4	33,3	2	2,4
ESTRUCTURA	1	8,3	16	18,8
COMPRENSIÓN	1	8,3	14	16,5
VOCABULARIO	1	8,3	29	34,1
Total	12	100,0	85	100,0

6.4.6. Ámbito de la Didáctica de la Geografía.

6.4.6.1. Categorías del ámbito de la Didáctica de la Geografía.

El análisis de los resultados obtenidos en las cuestiones relacionadas con el ámbito de la Didáctica de la Geografía es primordial, como se ha adelantado en la introducción del subapartado precedente. Estas cuestiones, junto con las analizadas sobre la Didáctica de la descripción, son las más relevantes para la propuesta didáctica.

El modo en el que se comentan se ha realizado atendiendo a las categorías relacionadas con la Didáctica de la Geografía: los ámbitos, los géneros discursivos, los objetivos del currículo, las herramientas geográficas y los modos de representación. Todas las categorías se analizan comparativamente, según las respuestas obtenidas en los tres cuestionarios, a excepción de la categoría referida a los objetivos, que no ha sido preguntada a los alumnos por su complejidad, por lo que se compara solo entre las respuestas obtenidas del CuL y del CuP. A continuación, se procede al análisis comparativo de los resultados obtenidos para cada una de las categorías relacionadas con la Didáctica de la Geografía.

6.4.6.2. Ámbitos.

En este apartado, en primer lugar, se ha realizado un estudio que interrelaciona dos categorías dentro del CuL: los ámbitos y los géneros discursivos. Posteriormente, mediante el análisis comparativo de los tres cuestionarios, se procede a la selección de aquellos ámbitos que se consideran relevantes para la propuesta didáctica.

Para comenzar, se hace una revisión completa de las relaciones que se establecen entre los ámbitos y los distintos géneros discursivos que se han hallado en el CuL. La Tabla 6.121 contiene dicha relación, donde se puede comprobar el número de géneros discursivos que se han solicitado en cada uno de los ámbitos obtenidos. Estas intersecciones están marcadas con el color rojo –del sombreado y de la fuente–, mientras que, cuando no se han encontrado coincidencias entre géneros que aparecen en un ámbito concreto, se ha señalado con el "0". El cruce de ambas categorías permite obtener una idea completa de las frecuencias de los géneros según los ámbitos, y viceversa.

El total de géneros obtenidos ha sido un listado de treinta y cuatro géneros (incluyendo dos géneros nombrados en los CuP y CuA, que no aparecen en los resultados del CuL), y 17 ámbitos. Entre los datos destacables, se obtienen los cuatro primeros ámbitos, con una cantidad muy significativa respecto a los demás: pregunta-respuesta, ubicación, descripción escolar e itinerario. Así como los ocho primeros géneros, con un alto número de muestras, que los diferencian del resto: escolar, paisaje, cartografía, relieve, climatología, medio ambiente, hidrología y turismo. Estos resultados están marcados en la Tabla 6.121 con un sombreado rojo más oscuro.

En segundo lugar, se comparan los resultados acerca de los ámbitos obtenidos en los tres cuestionarios. En el CuL aparecía el ámbito escolar, en el cual obtenía una presencia en las actividades del 98,1%. La constatación de su omnipresencia ha motivado el que no se incluya en el CuP ni en el CuA, así como la falta de novedad del resultado. Puesto que el objetivo de esta pregunta es hacer un sondeo de qué ámbitos no escolares se utilizan en Geografía, se han seleccionado cuatro ámbitos tratados en la materia y se ha dado la posibilidad de aportar el conocimiento de otros ámbitos relacionados con la Geografía. En el Gráfico 6.111 y en la Tabla 6.122 se muestran los datos de los mismos: ámbito cartográfico, ámbito turístico, ámbito de medio ambiente y ámbito de ordenación territorial.

Según los criterios establecidos para la selección de las actividades (véase 6.2.6.1), es lógico que el ámbito que ha obtenido mayor presencia en el análisis de los libros de texto sea el "cartográfico". Así como, por la exclusión de los temas de Geografía política, los ámbitos menos solicitados en las actividades han sido la "ordenación territorial", el "turístico", y el "medio ambiente". Esta variante de selección de actividades no se incluyó en la pregunta realizada a los profesores y a los alumnos, por lo que la diferencia de opinión no es evaluable. Aun así, se puede observar que la opinión tanto de profesores como de alumnos es que el ámbito "turístico" ocupa el primer lugar, y que los ámbitos que le siguen son el de "medio ambiente", el "cartográfico" y el de "ordenación territorial". Salvando la diferencia de orden entre el "cartográfico" y el de "ordenación territorial". Salvando la diferencia de orden entre el "cartográfico" y el de "medio ambiente", por la variable comentada del criterio de selección de las actividades, el orden con el que se dan los ámbitos cuestionados es el coincidente en los tres cuestionarios.

La consideración de esta selección, junto con los otros ámbitos no escolares detectados en el CuL ("paisaje", "relieve", "climatología", "hidrología", "tectónica" y "meteorología"), dan el resultado de diez ámbitos en los que se pueden insertar los

géneros discursivos propios de la Geografía, ordenados según el grado de recurrencia observado en las actividades de los libros de texto, así como según la opinión de su presencia por parte de profesores y de alumnos: "turístico", "paisaje", "relieve", "cartografía", "climatología", "hidrología", "meteorología", "tectónica", "medio ambiente", y "ordenación territorial". Estos diez ámbitos son el punto de partida para establecer la tipología de géneros que pertenezcan a los mismos para la propuesta didáctica final.

La selección de diez géneros para establecer dicha tipología se ha realizado según el ámbito en el que se presentan con mayor frecuencia. El resultado se muestra en la Tabla 6.121 con el sombreado de la celda en color azul. Los criterios que se han considerado se muestran a continuación¹¹⁸:

- géneros no escolares: se han seleccionado solo aquellos géneros que resultan novedosos, es decir, aquellos alejados del ámbito escolar. Por tanto, si el género más frecuente pertenece a un ámbito de tipo escolar, no se ha considerado. Esto ha sucedido en la mayoría de casos, se han tenido que descartar fundamentalmente los géneros de pregunta-respuesta y de descripción escolar hasta llegar al género más frecuente no escolar.

- géneros predominantemente descriptivos: solo se han escogido los géneros que son predominantemente descriptivos, en caso de que fuera un género en el que no predominara la descripción, no se ha tenido en cuenta. Ha habido dos ámbitos en los que no se han considerado dos géneros en los que no predominaba la descripción: en el ámbito de la climatología, se ha descartado el análisis de climograma y se ha elegido el siguiente género predominantemente descriptivo: la etiqueta. En el caso del ámbito de la tectónica solo se han obtenido dos tipos de muestras de géneros: el género escolar pregunta-respuesta y el género informe en el que no predomina la descripción, por lo que no se ha seleccionado ningún género descriptivo mayoritario para este ámbito.

¹¹⁸ Estos criterios se pueden ampliar con la clasificación de los géneros escolares y no escolares, así como con la clasificación de los géneros predominantemente descriptivos y no predominantemente descriptivos. Ambas clasificaciones se encuentran en el apartado siguiente, 6.4.6.3.

Tabla 6.121. Relaciones entre ámbitos y géneros discursivos.

GÉNERO DISCURSIVO	ÁMBITO	Escolar	Cartografía	Turístico	Medio ambiente	Ordenación territorial	Cine	Climatología	Costumbres	Deportivo	Hidrología	Literario	Lúdico	Meteorología	Paisaje	Periodístico	Relieve	Tectónica	Total
Pregunta-respuesta		632	115	0	28	5	0	57	0	0	34	8	6	0	370	1	81	2	1339
Ubicación		971	240	19	40		0	1	0	0	0	0	0	0	13	0	1	0	1285
Descripción escolar		69	10	2	5	0	0	4	1	0	0	0	0	0	55	0	7	0	153
Itinerario		40	40	10	0	0	0	1	0	1	3	1	0	0	15	0	8	0	119
Escala		51	26	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	79
Leyenda		48	13	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	70
Listado		4	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	0	27	0	12	0	48
Tabla enumerativa		25	17	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	47
Etiqueta		1	0	0	0	0	0	4	0	0	6	0	0	0	15	0	16	0	42
Ficha paisajística		12	2	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	20
Informe		7	7	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	10	0	0	2	30
Análisis climogr.		1	1	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	20
Álbum		18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	19
Tabla comparativa		12	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	19
Tabla descriptiva		5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	0	2	0	18
Análisis cliserie		13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	14
Comentario gráfico		1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	11	0	0	0	14
Resumen		7	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Parte met.		2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	9
Croquis paisaje		3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7
Narración		4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5
Mapa conceptual		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	5
Comentario mapa		3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
Póster o mural expl.		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	4
Comentario paisaje		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4
Pie de foto		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4
Predicción met.		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	4
Reportaje		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Ficha técnica		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Ficha descriptiva		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Ficha clima		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Ficha mapa		1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Totales		1939	480	37	80	7	1	90	1	1	51	9	6	7	558	2	131	4	

Gráfico 6.111. Ámbitos fuera del aula en los que se usan contenidos referidos a Geografía (%). Elab. propia.

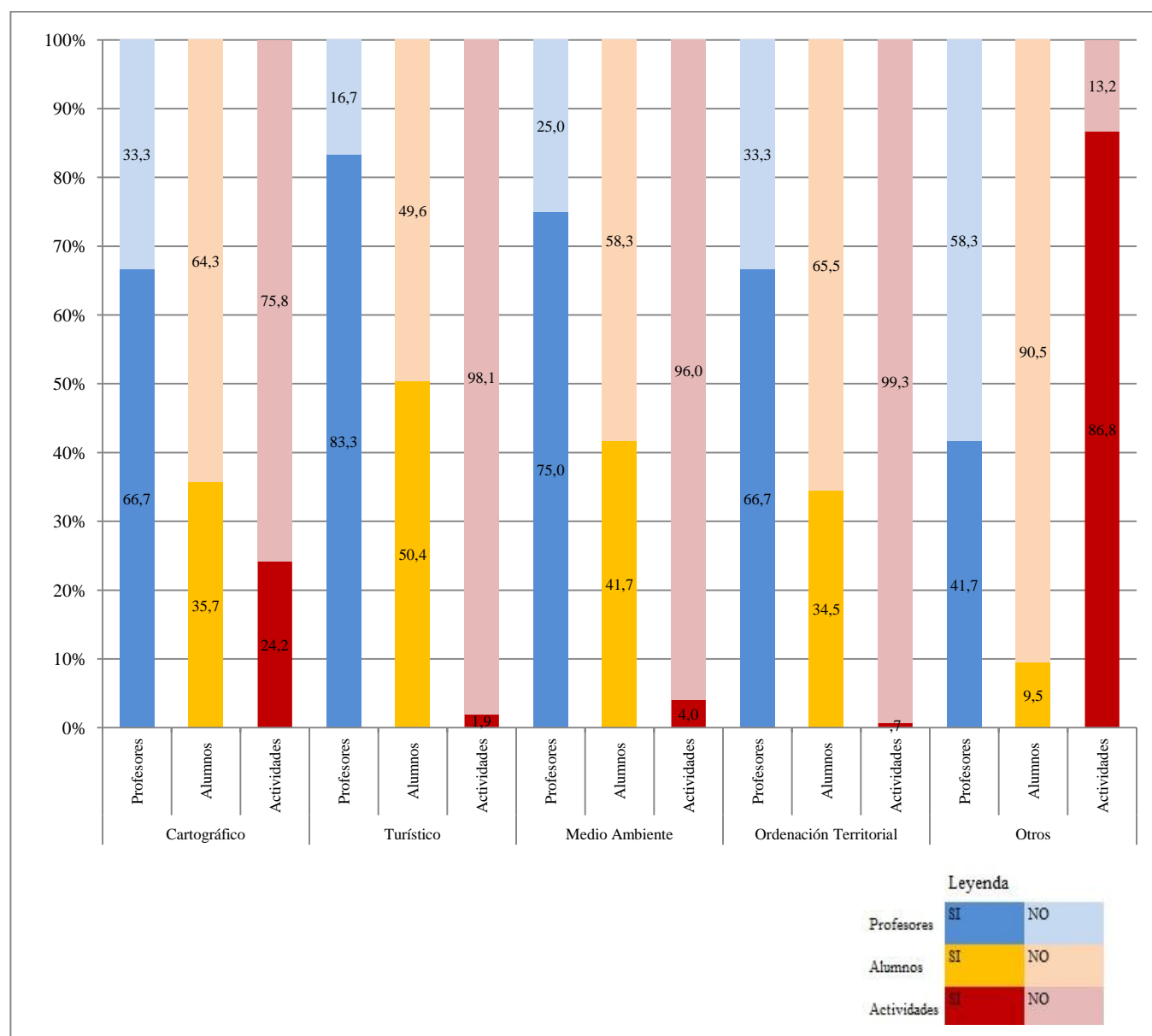


Tabla 6.122. Ámbitos fuera del aula en los que se usan contenidos referidos a Geografía (%).

	Cartográfico			Turístico			Medio Ambiente			Ordenación Territorial			Otros			Escolar
	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Actividades
SI	66,7	35,7	24,2	83,3	50,4	1,9	75,0	41,7	4,0	66,7	34,5	0,7	41,7	9,5	86,8	98,1
NO	33,3	64,3	75,8	16,7	49,6	98,1	25,0	58,3	96,0	33,3	65,5	99,3	58,3	90,5	13,2	1,9

6.4.6.3. Géneros discursivos.

Al igual que sucede en el subapartado precedente, el interés de esta comparativa no tiene como finalidad contrastar las opiniones de los profesores y de los alumnos, sino identificar los tipos de géneros discursivos totales que se utilizan en Geografía mediante la puesta en común de los resultados obtenidos en los tres cuestionarios, así como la frecuencia con que aparecen tales géneros.

Asimismo, la selección de géneros que se han establecido en la comparativa se ha unificado para los tres cuestionarios, como se puede ver en el Gráfico 6.112 y en la Tabla 6.123. A los profesores y a los alumnos no se les han preguntado ni por el género escolar "pregunta-respuesta", ni por el de "descripción escolar". Únicamente se han contrastado: informe, itinerario, ficha técnica y folleto. El resultado de la media obtenida entre los datos recogidos en los tres cuestionarios, ordena a los cuatro géneros de la siguiente manera: informe, itinerario, folleto y ficha técnica. Aunque, en el CuL el "itinerario" se realiza en más actividades que el "informe", y no se ha encontrado ninguna actividad referida a "folletos". Por lo que la posición del "informe" y del "folleto" se tendrá en cuenta con esta objeción.

A continuación se hace una selección de los géneros escolares y no escolares, que presentan mayor o menor predominancia de la descripción, con los resultados obtenidos, tanto de la comparativa de los tres cuestionarios, como de los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios en la opción "otros". La opción de "otros" del CuL resulta la principal fuente de datos para completar los posibles géneros que pueden requerirse en Geografía, ya que las respuestas aportadas por profesores y por alumnos sobre otros géneros han sido escasas, y solo citan géneros pertenecientes al ámbito escolar. La clasificación obtenida se recoge en la Tabla 6.124, donde se ordenan según la frecuencia encontrada en las actividades, así como según la opinión de los profesores y de los alumnos. Esta ha servido para la selección de los géneros más frecuentes según los ámbitos en los que aparecen (consúltese el apartado anterior, 6.4.6.2).

Gráfico 6.112. Géneros discursivos que se redactan (%). Elab. propia.

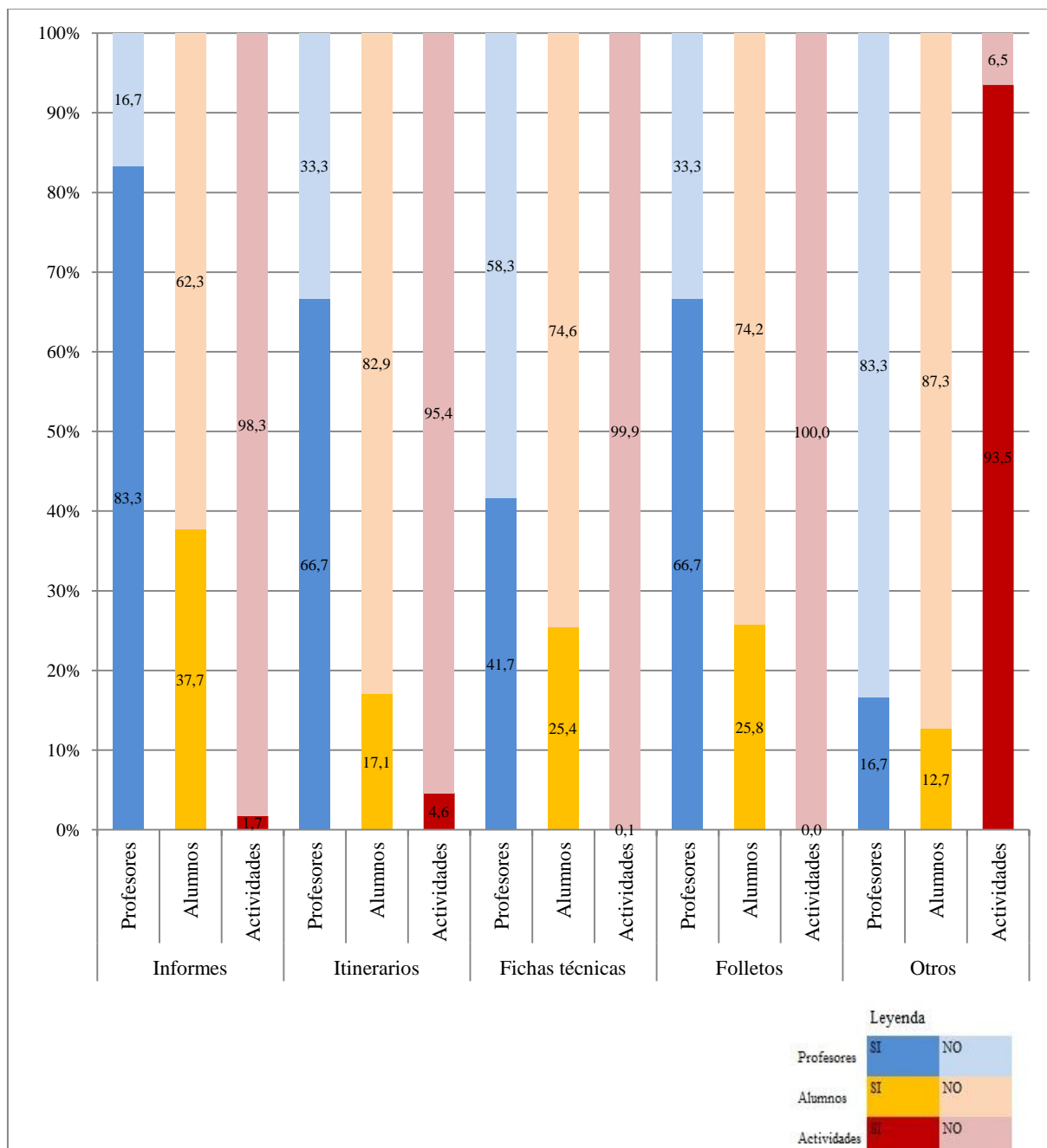


Tabla 6.123. Géneros discursivos que se redactan.

	Informes			Itinerarios			Fichas técnicas			Folletos			Otros		
	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades
SI	83,3	37,7	1,7	66,7	17,1	4,6	41,7	25,4	0,1	66,7	25,8	0,0	16,7	12,7	93,5
NO	16,7	62,3	98,3	33,3	82,9	95,4	58,3	74,6	99,9	33,3	74,2	100,0	83,3	87,3	6,5

Tabla 6.124. Clasificación de los géneros escolares y no escolares.

	Géneros escolares	Géneros no escolares
Predominantemente descriptivos	1. Pregunta-respuesta 2. Descripción escolar 3. Listado 4. Tabla enumerativa 5. Ficha paisajística 6. Tabla comparativa 7. Tabla descriptiva 8. Resumen 9. Croquis de paisaje 10. Ficha técnica 11. Ficha descriptiva 12. Ficha clima 13. Ficha mapa	14. Ubicación 15. Itinerario 16. Escala 17. Leyenda 18. Etiqueta 19. Álbum 20. Folleto 21. Parte meteorológico 22. Pie de foto 23. Predicción meteorológica
No predominantemente descriptivos	24. Análisis climograma 25. Análisis cliserie 26. Comentario gráfico 27. Mapa conceptual 28. Narración 29. Mural o póster explicativo 30. Comentario mapa 31. Comentario paisaje 32. Contextualización	33. Informe 34. Reportaje

6.4.6.4. Objetivos.

En primer lugar, tal y como se anunció en la introducción del presente subapartado, para esta categoría solo se comparan los resultados obtenidos del CuL y del CuP. Otra advertencia consiste en señalar la diferencia de parámetros que se han utilizado para su valoración. Mientras que a los profesores se les pedía valorar la importancia de los objetivos del currículo del 1 al 4, siendo el 4 la puntuación equivalente a la mayor importancia, en el CuL solo se pedía identificar qué objetivos estaban presentes en las actividades. Aun así, si se observa el Gráfico 6.113 y la Tabla 6.125, se puede comprobar que la suma de los valores del 1 y del 2, se pueden corresponder con el "no", y la suma de los valores del 3 y del 4, se pueden corresponder con el "sí". Según este criterio, se obtienen dos objetivos en los que parece no haber digresión entre lo hallado en las actividades de los libros de texto y lo declarado por los profesores y otros dos objetivos en los que se producen diferencias significativas. En cuanto a los objetivos de "localizar hechos" y "elaborar información", la diferencia es tan solo de un 3%; mientras que la diferencia entre la poca importancia otorgada por los

profesores al objetivo de "obtener información", comparada con la alta presencia de este objetivo en las actividades, es de un 30,2%. Algo similar sucede en el objetivo de "adquirir vocabulario", pero esta vez los profesores le otorgan mucha importancia, mientras que los libros de texto muestran pocas actividades dirigidas a su aprendizaje; la diferencia asciende a 62,7%.

Del análisis de este contraste, se puede afirmar que la necesidad percibida por los profesores de trabajar de forma más incisiva el vocabulario no es cubierta por los libros de texto. Por lo que, para la propuesta didáctica, se hace necesario responder a las expectativas de los profesores acerca del objetivo referido a la adquisición de vocabulario de los alumnos. Además, aunque el objetivo de elaborar información no haya sido muy valorado por los profesores, la poca presencia que se encuentra de él en los libros de texto, también hace forzosa su consideración para mejorar el aprendizaje del mismo.

Gráfico 6.113. Comparación de los objetivos según la importancia otorgada por los profesores y el análisis de las actividades (%). Elab. propia.

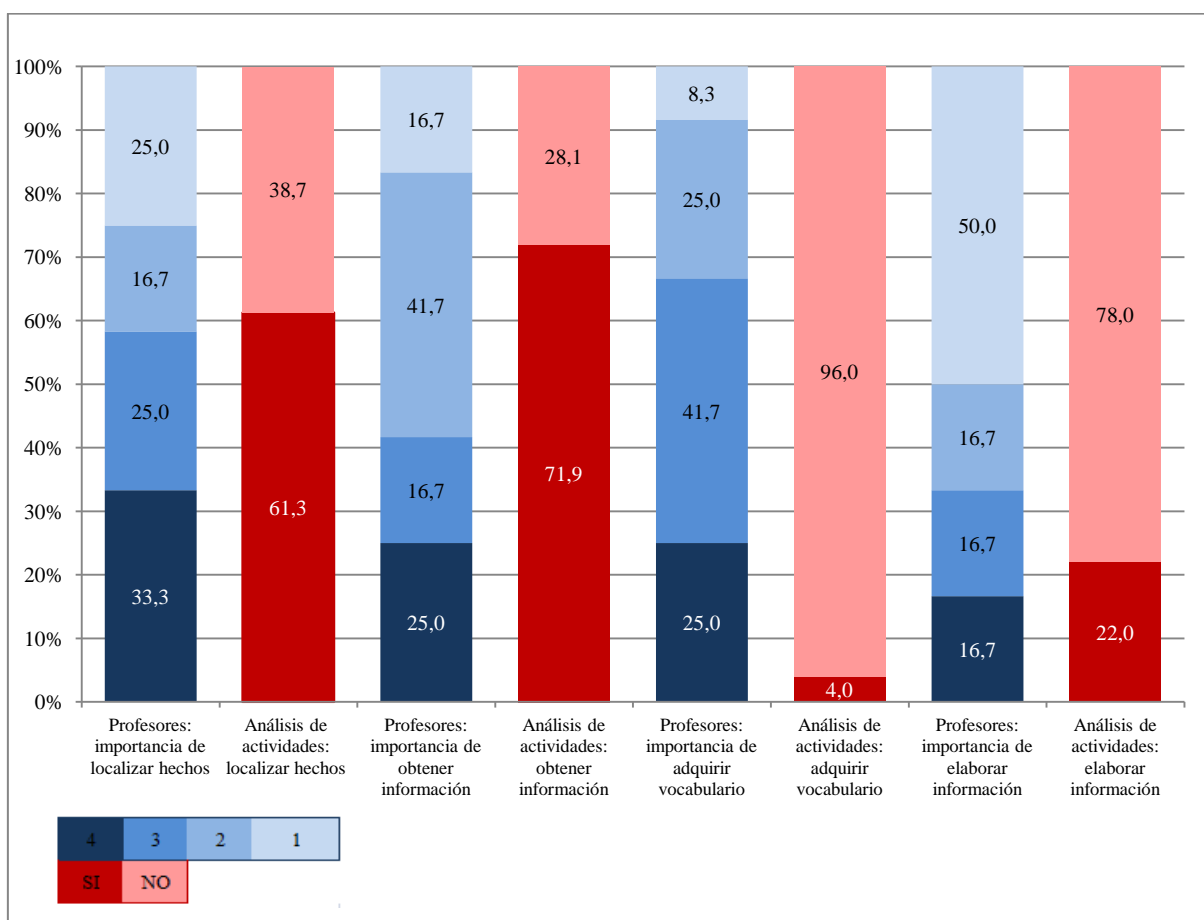


Tabla 6.125. Comparación de los objetivos según la importancia otorgada por los profesores y el análisis de las actividades (%).

Escala profesores	Escala actividades	Profesores: importancia de localizar hechos	Análisis de actividades: localizar hechos	Profesores: importancia de obtener información	Análisis de actividades: obtener información	Profesores: importancia de adquirir vocabulario	Análisis de actividades: adquirir vocabulario	Profesores: importancia de elaborar información	Análisis de actividades: elaborar información
4	SI	33,3	61,3	25,0	71,9	25,0	4,0	16,7	22,0
3	NO	25,0	38,7	16,7	28,1	41,7	96,0	16,7	78,0
2		16,7		41,7		25,0		16,7	
1		25,0		16,7		8,3		50,0	

6.4.6.5. Herramientas geográficas.

Las herramientas geográficas, tal y como se ha descrito en la pregunta 13 del CuL en el apartado 6.3.6.1.1, tienen una presencia en las actividades analizadas del 81,5%, por lo que la primera consideración es valorar positivamente su presencia en los libros de texto.

En segundo lugar, si se compara lo que opinan los profesores y los alumnos con lo que se ha encontrado para cada una de las herramientas, se obtiene una valoración negativa acerca de la presencia de las siguientes herramientas geográficas: estadísticas y audiovisuales, en primer lugar; documentales, en segundo lugar. En los datos que se muestran en el Gráfico 6.114 y en la Tabla 6.126, los profesores y los alumnos valoran la presencia de las herramientas estadísticas en un 49%, mientras que la realidad descende al 8%, por lo que hay una diferencia de un 41%. En cuanto a las herramientas audiovisuales, los profesores y los alumnos las valoran con una media de 42,2%, y tan solo se encuentran presentes en un 0,9%, por lo que la diferencia se eleva a un 41,3%.

La apuesta de este trabajo es a favor del uso de herramientas geográficas que se acerquen a los materiales reales que se utilizan en el ámbito geográfico. Si bien, en la propuesta las herramientas se trata de solventar las carencias detectadas, mediante el aumento de la presencia de herramientas estadísticas y audiovisuales, también se recupera la herramienta investigada en las actividades de los libros de texto y que ha sido omitida en el CuP y en el CuA: los instrumentos. La escasa presencia de actividades en las que se pide a los alumnos la utilización de un barómetro o de una brújula, también se tiene en cuenta en la propuesta de mejora para solventar esta carencia.

– Relaciones con la imagen

Este dato que aporta su estudio acerca de los mapas en los libros de texto, realizado por un experto en la materia, confirma que las herramientas geográficas son poco explotadas para desarrollar objetivos más complejos que la obtención o localización de información, y para desarrollar conceptos abstractos, pues el dato significativo se produce en la presencia mayoritaria de datos cuando se trabaja el mapa (véase 1.4.3.5.2 y 6.3.5.4)

Gráfico 6.114. Herramientas geográficas para realizar la descripción (%). Elab. propia.

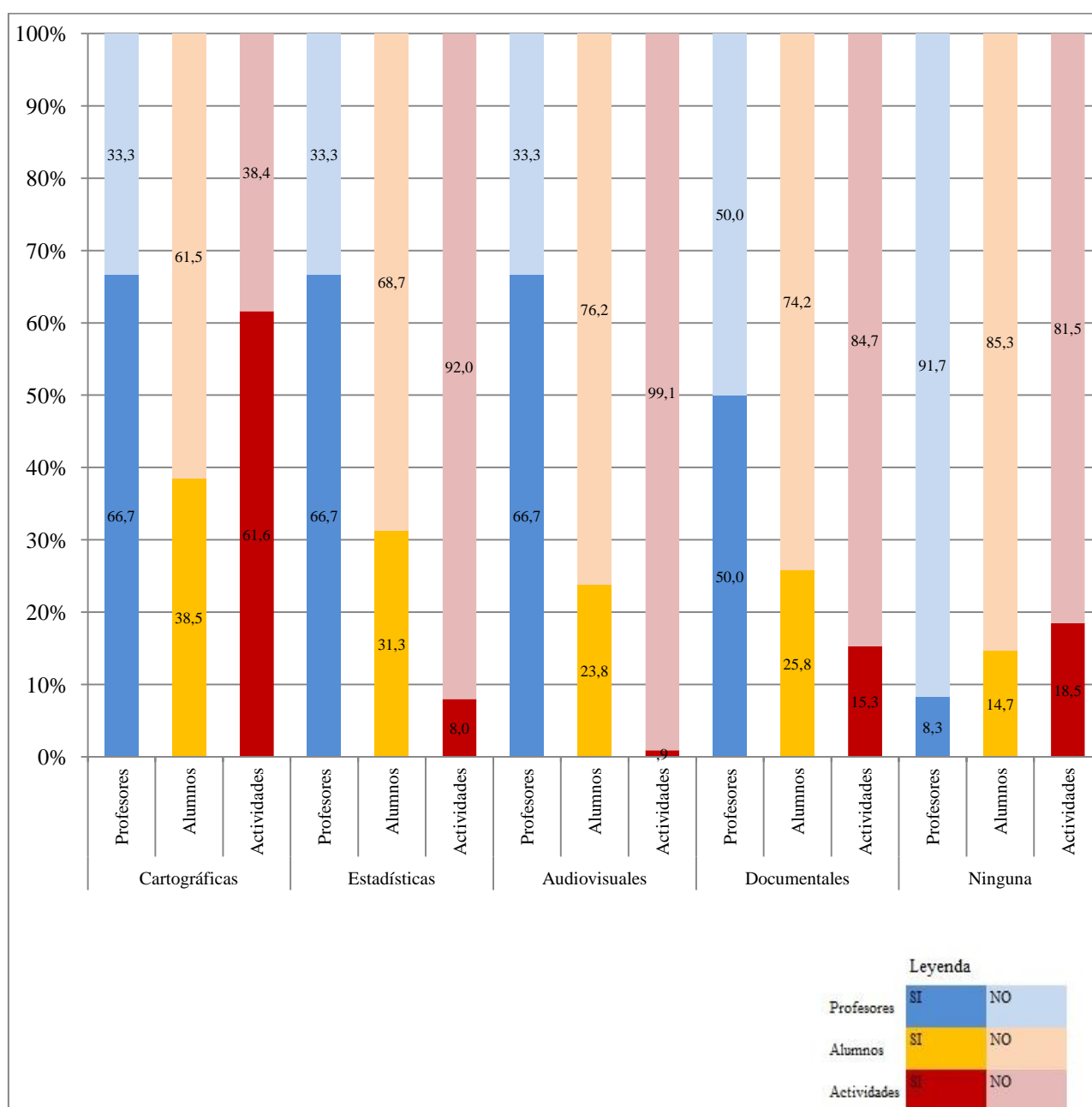


Tabla 6.126. Herramientas geográficas para realizar la descripción (%).

	Cartográficas			Estadísticas			Audiovisuales			Documentales			Ninguna		
	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades	Profesores	Alumnos	Actividades
SI	66,7	38,5	61,6	66,7	31,3	8,0	66,7	23,8	,9	50,0	25,8	15,3	8,3	14,7	18,5
NO	33,3	61,5	38,4	33,3	68,7	92,0	33,3	76,2	99,1	50,0	74,2	84,7	91,7	85,3	81,5

6.4.6.6. Modos de representación.

La última categoría que se analiza son los modos en los que el objeto de la descripción aparece representado. La descripción de los modos de representación en la pregunta 14 del CuL, en el apartado 6.3.6.1.1, destaca que, en un 68,4% de los casos, el objeto aparece representado, mientras que en un 38,4% no se indica ningún tipo de representación a la que el alumno pueda acudir para describir el objeto. Según este resultado, la primera reflexión consiste en hacer una llamada de atención debido a la escasez de esta presencia, ya que se considera necesario que la descripción se realice sobre objetos observables en la mayoría de los casos, y que, por tanto, su presencia sea mayor.

Un segundo motivo de reflexión son los resultados que se producen al comparar lo que declaran los profesores y los alumnos, en relación con lo que se halla en los libros de texto. El modo de representación cuya ausencia en los libros de texto destaca más en relación a lo esperado por profesores y por alumnos, es, en primer lugar, el "dibujo", y, en segundo lugar, el "gráfico". Como se puede analizar en los datos del Gráfico 6.115 y en los de la Tabla 6.127, la diferencia mayor se produce con el "dibujo", en un 49,7%, entre la media esperada por los profesores y por los alumnos, y como realmente se muestra en los libros. En segundo lugar, la diferencia para los "gráficos" es de 34,7%. En cuanto a la presencia del "vídeo" y de la "realidad", a pesar de que la diferencia se reduce a un 21% y a un 18,5%, respectivamente, en ambos casos la presencia ha disminuido, por lo que también supone una carencia de los libros de texto. Por último, a pesar de que la diferencia entre lo esperado y lo que hay acerca de los "mapas" es mínima, un 6,5%, este dato también es significativo en cuanto al importante peso que adquiere el mapa para la descripción en Geografía.

Como se explicitaba anteriormente, la apuesta de este trabajo es acercar la realidad como objeto de estudio al alumno, por lo que el modo de representación más utilizado, según el marco teórico revisado en el apartado 1.4.2, debería ser la propia "realidad". Esta, junto con los "gráficos" y los "dibujos", se tiene en cuenta de modo especial para mejorar las carencias encontradas en la Didáctica de la descripción en Geografía, sin perder de vista que el "mapa o plano" es no solo el más valorado, sino el más utilizado en la práctica.

Gráfico 6.115. Modos de representación del objeto a describir (%). Elab. propia.

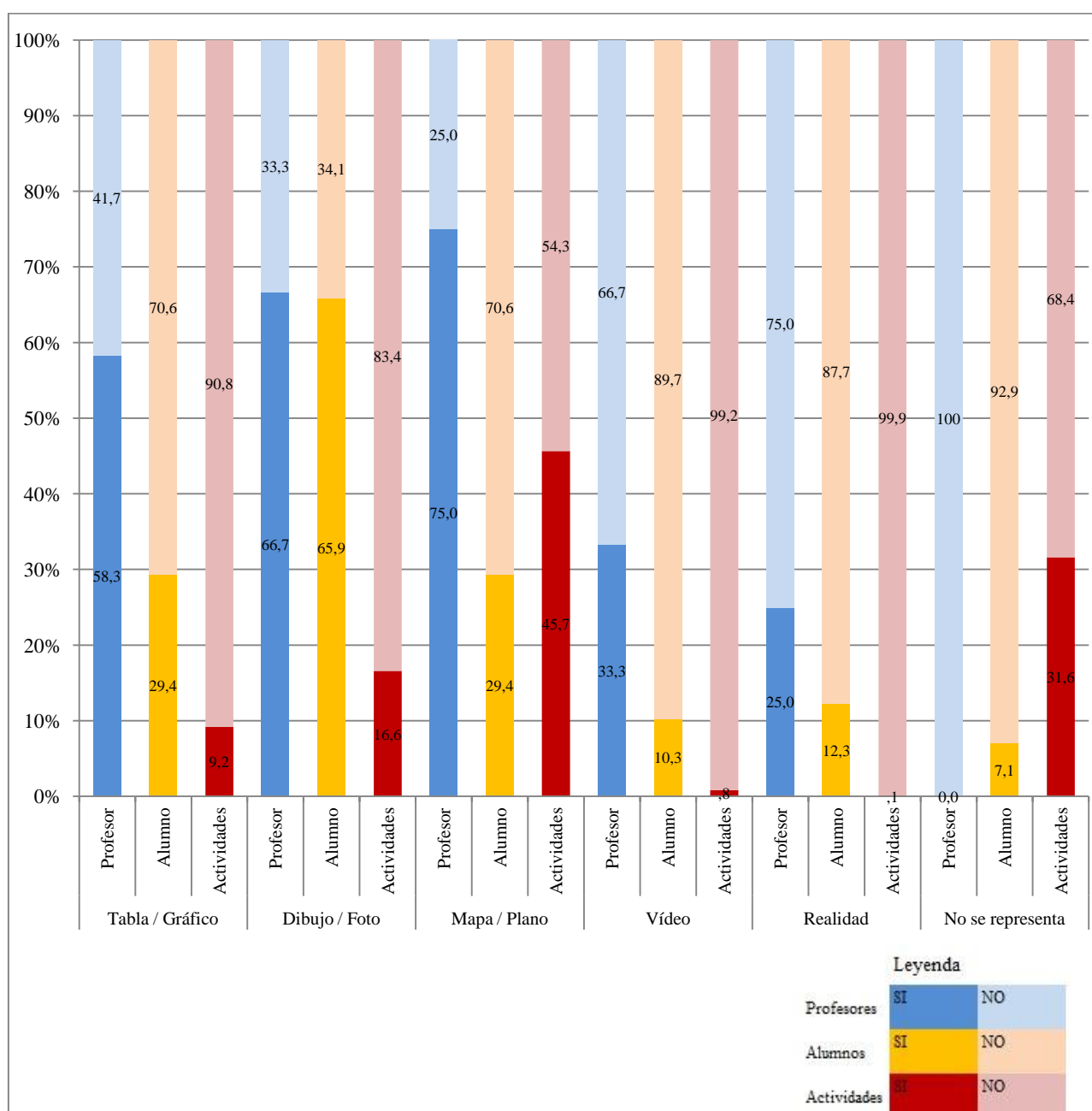


Tabla 6.127. Modo de representación del objeto a describir (%).

	Tabla / Gráfico			Dibujo / Foto			Mapa / Plano			Vídeo			Realidad			No se representa		
	Profesor	Alumno	Actividades	Profesor	Alumno	Actividades	Profesor	Alumno	Actividades	Profesor	Alumno	Actividades	Profesor	Alumno	Actividades	Profesor	Alumno	Actividades
SI	58,3	29,4	9,2	66,7	65,9	16,6	75,0	29,4	45,7	33,3	10,3	,8	25,0	12,3	,1	0,0	7,1	31,6
NO	41,7	70,6	90,8	33,3	34,1	83,4	25,0	70,6	54,3	66,7	89,7	99,2	75,0	87,7	99,9	100	92,9	68,4

6.5. Conclusiones

En primer lugar, hay que señalar que el objetivo principal de la investigación se ha alcanzado. Se pretendía demostrar la importancia que existe entre la descripción escrita y las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en 1º y en 3º de ESO, y queda manifiesto en los resultados obtenidos en distintas preguntas del cuestionario, en concreto, se muestra en los siguientes aspectos compartidos por ambos:

- los tipos de escritos que se solicitan en Geografía son principalmente descriptivos,
- los procesos específicos para describir en Geografía son semejantes a los que se utilizan en la Didáctica de la escritura,
- los rasgos que se estudian en la descripción son los que se encuentran en los géneros geográficos,
- las herramientas geográficas se relacionan con las herramientas lingüísticas,
- ambas comparten cuestiones didácticas: objetivos, estrategias, dificultades y posibles mejoras.

En segundo lugar, se extraen todas las cuestiones derivadas del análisis de la investigación. Se van a exponer a partir de cada uno de los ámbitos. Estas conclusiones consisten en una presentación de qué se ha encontrado destacable acerca del estado de la cuestión, es decir, qué tratamiento de la escritura descriptiva se da en los libros de texto de Geografía.

En cuanto al ámbito psicológico, por un lado se percibe un dominio de los conceptos abstractos en las actividades descriptivas. Esto se debe a que los contenidos tratados en la asignatura presentan dificultades de comprensión, como ya ha sido expuesto en el apartado 5.3. Sin embargo, el modo de tratar esos contenidos en las

actividades no exige dificultad. Se ha analizado que el nivel de complejidad de los objetivos de las actividades es mínimo, ya que "obtener información" es el objetivo más presente, en el 71,9% de las actividades, junto con "localizar hechos", con un 61,3%. El objetivo "elaborar información", que requiere poner en funcionamiento habilidades cognitivas más complejas, solo se solicita en un 22% de las actividades. Por tanto, se puede concluir que: por un lado, el currículo de Geografía exige el manejo de unos conceptos excesivamente abstractos en la descripción para estas edades, especialmente, para los alumnos de 1º de la ESO, según lo revisado en los apartados 1.4.3.5.2 y 6.4.2.2. Por otro lado, el grado de complejidad de las actividades se limita a la obtención y a la identificación de información, sin apenas trabajar el segundo movimiento de síntesis de la descripción. Por lo que, se produce una paradoja entre la enseñanza de términos complejos y la solicitud de actividades excesivamente simples, que se limitan a la mera reproducción de contenidos, como ha sido denunciado en otros trabajos: "El que mayoritariamente sean actividades de localización entronca con un planteamiento positivista, clásico, [...] sigue primando el planteamiento de la geografía como ciencia de los lugares. Lo que se pide al alumno sólo sirve para fijar algún contenido memorístico (dicho sea sin restarle valor al hecho de familiarizarse con los espacios)." (Sandoya, 2008: 238).

Por otro lado, en cuanto a los principios metodológicos que se han analizado (véanse los subapartados 6.3.5.2 y 6.4.2.3), se puede afirmar que las actividades carecen de los planteamientos constructivistas revisados en el primer capítulo (véase el apartado 1.4.2). Los aspectos analizados han sido: los niveles de adaptación de los contenidos, la distribución de los bloques de las actividades, los modos de agrupaciones, los tipos de fuentes o materiales de consulta y los tipos de evaluación que se requieren.

En cuanto a los niveles de adaptación de los conocimientos, apenas hay presencia de actividades orientadas a un nivel básico. La gran mayoría son para un nivel medio, y algunas se destinan para la ampliación de contenidos (véase el subapartado 6.4.2.3).

Las actividades pertenecen mayoritariamente al bloque procesual. Aunque todas las editoriales contienen el bloque de actividades iniciales, no todas plantean estas cuestiones de modo que sirvan para comprobar sus conocimientos previos y construir los nuevos conocimientos a partir de ellos. Asimismo, todas las editoriales presentan un

bloque de actividades finales, algo más significativo, que sirve para evaluar conocimientos teóricos, en el 91,4% de las actividades (véase el apartado 6.4.2.3). Por tanto, a pesar de que ambos bloques hayan avanzado, según se considera en el Informe AGE (2000: 26): "La mayoría de los manuales consultados se limitan a incorporar estas aportaciones sólo de manera formal".

La agrupación de tipo individual es predominante. El único tipo de agrupación solicitado ocasionalmente diferente es la realización de las actividades en grupo. Por lo que los principios de aprendizaje constructivista en sociedad no pueden llevarse a cabo si no es por una metodología adaptada por el propio profesor.

Las fuentes o los materiales requeridos para realizar las actividades apenas hacen referencia a la realidad o al contexto cercano al alumno.

La evaluación dominante es la heteroevaluación, a excepción de algún caso de autoevaluación, por lo que de nuevo las teorías que promueven un aprendizaje colectivo entre iguales no se promueven en los libros de texto.

La suma de todos estos resultados negativos se encuentra reforzada por sucesivas críticas realizadas por especialistas en la materia. El Informe "La geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria", explica que la significatividad de los conocimientos radica en la selección de los contenidos enseñados. Especifica que la selección de los contenidos no puede lograr un aprendizaje significativo pues los contenidos se transmiten memorísticamente: "la selección y organización de los contenidos geográficos sigue respondiendo generalmente a una concepción tradicional de la enseñanza, orientada más a la transmisión de conocimientos que a lograr aprendizajes significativos activando la mente de los alumnos" (AGE, 2000: 27).

Por tanto, según las observaciones realizadas en los libros de texto, estos promueven una metodología poco activa, ya que todas las opciones metodológicas que se pueden analizar, presentes en las actividades (nivel, bloques, agrupamientos, fuentes y evaluación), carecen de los planteamientos constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza, recayendo en el profesor la posibilidad de dar mayor protagonismo al alumno promoviendo un aprendizaje significativo y en interacción con el medio.

Las variables observadas en el ámbito lingüístico, se refieren a los tipos de texto requeridos en las soluciones de las actividades. La presencia mayoritaria de textos descriptivos, así como la predominancia de la descripción, en los casos en los que esta aparece como secuencia, demuestran la importancia de la descripción en Geografía, y son un motivo para trabajarla con mayor ahínco desde la didáctica. A esta

consideración, se le puede objetar que la presencia masiva de actividades puramente descriptivas conlleva la escasez de actividades de carácter expositivo y argumentativo. Esto es cierto, pero el problema no radica en eliminar la presencia de la descripción y aumentar el número de actividades expositivas y argumentativas –ya que, además, el texto descriptivo podría encontrarse integrado en los textos expositivos y en los textos argumentativos. Según lo defendido en esta tesis, el problema parte de una inadecuada Didáctica de la descripción en Geografía, pues su enseñanza y su aprendizaje apropiados permitirían que el paso de la descripción a la exposición y a la argumentación se hiciera sin tanta dificultad como se encuentra en los alumnos.

En cuanto a la Didáctica de la escritura, se percibe una ausencia prácticamente total en las propuestas didácticas realizadas en los libros de texto. Tan solo un 13,9% de las actividades descriptivas proporcionan herramientas lingüísticas. Pero el dato más preocupante se refiere a la cantidad de escritura que se pide en las actividades: tan solo el 13,7% de las actividades solicitan escribir textos, mientras que el 77,5% requiere únicamente de la escritura de palabras. Estos datos muestran que la presencia del trabajo de la expresión escrita, en este caso la descriptiva, se manifiesta de forma muy escasa en los libros de texto. En cuanto a cómo se ofrecen esas ayudas lingüísticas, se trata en el siguiente ámbito, el de la Didáctica de la descripción.

Se ha detectado la presencia predominante de la descripción topográfica –desde una terminología propiamente lingüística–, así como de la función informativa y evaluativa. Esto conlleva que se ha utilizado poco la descripción con función de textualización, condensadora y reguladora, lo que proporcionaría a la descripción una mayor funcionalidad, sirviendo para mejorar la escritura de otros tipos de texto.

Otro aspecto que se ha revisado en el ámbito de la Didáctica de la descripción es la formulación de los enunciados. Se manifiesta la falta de presencia de verbos poco adecuados para la acción concreta de describir. Asimismo, se ha revisado el modo de proceder en la formulación de las preguntas, y se ha hallado que las preguntas solo hacen referencia a uno de los momentos perceptivos, en su mayoría: el análisis. Se produce una ausencia, por tanto, de preguntas que cubran también el momento de la síntesis.

El problema más significativo hallado en el ámbito de la Didáctica de la descripción consiste en la ausencia de un modelo del proceso descriptivo claro. Si bien,

tal y como se ha comentado en el subapartado 6.4.2.4, uno de los tipos de ayudas encontrado ha sido la explicitación de instrucciones para realizar las descripciones, estas instrucciones se limitan al primer paso: "observar". Sobre un total del 13,9% de las actividades que proporcionan alguna herramienta, es decir, 138 actividades de 990 totales, cerca de la mitad, el 38,3%, es decir, 62 actividades proporcionan ese paso: "buscar" (u "observar", "contemplar", etc.). El resto de pasos del proceso de la descripción aparecen de forma desordenada y sin un claro modelo de cuáles son los pasos que han de seguirse, no solo en los ejercicios del mismo libro de texto, sino entre los ejercicios de distintas editoriales.

Los otros dos tipos de ayudas detectadas son: los modelos lingüísticos, es decir, completar frases incompletas o unir con flechas, en ellos se redactan oraciones descriptivas que pueden servir como ejemplos de descripciones al alumno, y las recomendaciones metalingüísticas, que se reducen a una actividad ya comentada. A la vista de este escaso tratamiento de recursos lingüísticos, en el capítulo séptimo se propone una completa revisión de instrumentos teniendo en cuenta especialmente un modelo de redacción de la descripción, de modo que el estudiante lo interiorice y llegue un momento en el que, pasando de escritor "novato" a escritor "experto", no necesite instrucciones excesivamente pautadas (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Por último, en cuanto a la Didáctica de la Geografía en relación con la escritura¹¹⁹, los componentes específicos observados han sido: los ámbitos, los tipos de géneros discursivos, los objetivos del currículo de Geografía, las herramientas geográficas y los modos de representación del objeto de la descripción.

Un 98,1% de la totalidad de las actividades se encuadran en el ámbito escolar, por lo que se percibe una presencia casi exclusiva de actividades cuyo planteamiento no difiere del contexto educativo.

Los géneros detectados, diferentes a la pregunta-respuesta descriptiva o a la descripción escolar, han sido menos de la mitad, un 43,2%. Sin embargo, este porcentaje aporta ideas sobre géneros que pueden desarrollarse en Geografía.

En cuanto a los objetivos del currículo, ya se ha comentado anteriormente, en relación con la abstracción, que se produce una mayor frecuencia de las actividades para obtener y localizar información, en detrimento de las actividades para elaborarla.

¹¹⁹ Ya se ha aclarado en otras partes de esta tesis que no se pretende realizar una revisión de la Didáctica de la Geografía, por tratarse de una tesis que se ubica en el Departamento de Didáctica de la Lengua, y cuya especialidad difiere de la Geografía; únicamente se persigue ofrecer ayudas desde el ámbito de la Didáctica de la escritura, en el punto en el que confluyen ambas ciencias: la descripción.

Sobre las herramientas geográficas, a pesar de ser las herramientas cartográficas más utilizadas –frente a las estadístico-informáticas, audiovisuales, documentales, o instrumentos–, se percibe que su integración entre las actividades del bloque procesual está limitada. Parece oportuno rescatar en este apartado la consideración que realiza Sandoya (2008: 238) acerca del bloque de técnicas geográficas: "las técnicas cartográficas novedosas sólo aparecen recogidas como ejemplos de recursos cartográficos que se mencionan pero no se utilizan (suelen venir recogidas al final de las unidades didácticas en un apartado denominado técnicas de trabajo geográfico o redacción similar)". Efectivamente, y como defiende este autor, a pesar de incorporarse una gran cantidad de recursos cartográficos en las unidades, estos son poco explotados, y muchas veces tienen únicamente una función de ilustración, "con porcentajes que en la mayoría de los casos están por encima del 50%" (Sandoya, 2008: 218). Este dato que aporta su estudio acerca de los mapas en los libros de texto, realizado por un experto en la materia, confirma que las herramientas geográficas son poco explotadas para desarrollar objetivos más complejos que la obtención o localización de información, y para desarrollar conceptos abstractos, pues el dato significativo se produce en la presencia mayoritaria de datos cuando se trabaja el mapa (véase el apartado 6.4.6.5).

En el caso del tratamiento de la foto, se percibe una ausencia significativa de herramientas lingüísticas, las cuales, por el contrario, deberían estar presentes para señalar los pasos que requiere el comentario de una foto.

Por último, en cuanto a los modos de representación del objeto de la descripción, sin entrar en valoraciones acerca de la presentación correcta de los mapas u otras consideraciones ya realizadas desde la propia disciplina (AGE, 2000), se ha encontrado un dato muy positivo que relaciona este ámbito con la Psicología: la inclusión de imágenes (mapas y fotos), en un 62,3% de los casos. De nuevo, el problema surge en el modo de explotación de tales recursos para que contribuyan al desarrollo completo de la capacidad perceptiva.

A continuación, en el capítulo séptimo, se tratan algunas cuestiones sugerentes para la propuesta de mejora de la descripción. Esta propuesta tiene dos claves que la hacen novedosa: la integración de la enseñanza de la escritura en una asignatura diferente a la Lengua y la formación del profesorado.

**PARTE III: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA DESCRIPCIÓN EN
GEOGRAFÍA**

Capítulo 7. Didáctica de la descripción en Geografía

XXIX

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

Proverbios y cantares, Antonio Machado.

7.1. Propuesta didáctica

7.1.1. Diseño de la propuesta didáctica.

La finalidad de este apartado es formular una propuesta desde el estado actual en el que se encuentra el tratamiento de la escritura descriptiva en los libros de texto de Geografía.

El objetivo de la propuesta didáctica consiste principalmente en fundamentar qué se pide en la actividad descriptiva y cómo se debe pedir, para ello se ofrece fundamentalmente un modelo de escritura para la Didáctica de la descripción en Geografía, así como el planteamiento de su correspondiente secuencia didáctica (SD)¹²⁰ para textos descriptivos.

La propuesta se realiza partiendo de la revisión realizada al finalizar la investigación del capítulo sexto, acerca de qué piden los libros de texto de Geografía y de cómo lo piden. Se ha comprobado que actualmente se solicitan textos predominantemente descriptivos y, además, que se reclaman sin ofrecer recursos lingüísticos y sin proporcionar un modelo de escritura descriptiva. Por tanto, la propuesta de ofrecer qué se ha pedir y cómo se ha de solicitar se presenta no solo como conveniente, sino más bien como necesaria, dada la ausencia total de ambos componentes.

Además, el hecho de haber triangulado los datos obtenidos en los libros de texto con profesores y con alumnos, permite una nueva triangulación de los resultados para la propuesta didáctica. Todas las sugerencias realizadas por los profesores y por los alumnos se corresponden con algunos de los componentes de la propuesta didáctica de la presente tesis, mientras que no sucede igual a la inversa. Los componentes de la propuesta didáctica son más amplios que las sugerencias realizadas por los profesores y por los alumnos, puesto que se ha tratado de presentar todos los aspectos relacionados con la Didáctica de la descripción en Geografía. De esta manera, como se puede comprobar en la Tabla 7.1 en las columnas referidas al número de propuestas realizadas por profesores y por alumnos, los profesores han hecho propuestas relacionadas con las mejoras de las herramientas lingüísticas, con el desarrollo de una metodología específica, con las fases en las que se aprecian más dificultades, hasta con las ayudas relacionadas con prácticas que integren todas las destrezas comunicativas,

¹²⁰ En adelante, SD se utilizará como abreviatura de secuencia didáctica.

fundamentalmente, la lectura y la oralidad (consúltese apartado 6.3.6.2 y 6.3.6.3). Mientras que la propuesta que se va a exponer a continuación abarca más aspectos.

Tabla 7.1. Relación entre algunos componentes de la propuesta de mejora y las propuestas de profesores y de alumnos.

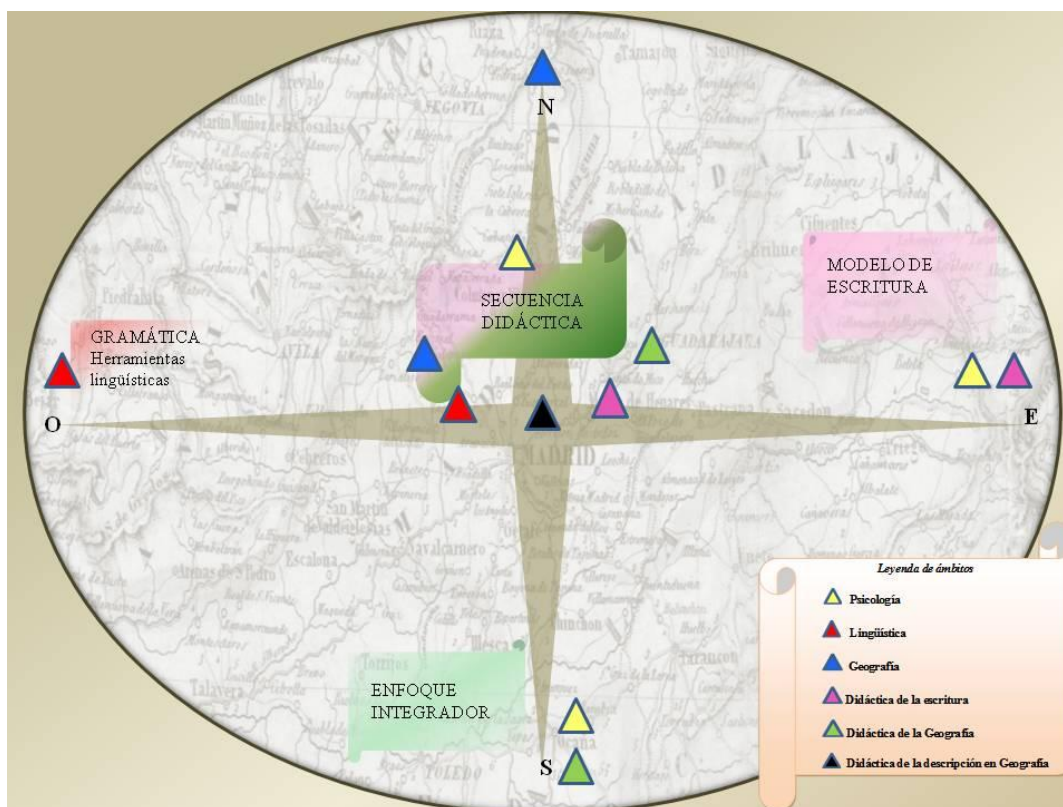
Componentes de la propuesta didáctica de mejora de la descripción en Geografía	Mejoras propuestas por profesores y por alumnos	Profesores	Alumnos
Metodología	Coordinación Lengua	1	0
Fase: acceso al conocimiento	Búsqueda de información	1	22
Fase: planificación	Estructura	0	14
Fase: producción	Extensión	0	12
Fase: producción / Herramientas: modelos de expresión	Expresión	3	22
Fase: revisión y reescritura	Revisión	0	3
Prácticas destreza expresión escrita	Práctica	6	36
Práctica destreza comprensión lectora	Comprensión/ Lectura	1	9
Prácticas destreza expresión y comprensión oral	Oralidad	1	6
Herramientas lingüísticas: vocabulario y ortografía	Vocabulario	0	30
	Ortografía	1	15

La conclusión que se puede destacar a raíz de lo comentado sobre la triangulación de datos es que, puesto que todas las mejoras planteadas por profesores y por alumnos están presentes en esta propuesta didáctica, esta queda avalada no solo por la revisión teórica y por la investigación de los libros de texto, sino que además se puede afirmar que responde a las necesidades declaradas por los sujetos para los que se propone.

El diseño de la propuesta se puede observar en la Figura 7.1. Contiene cuatro componentes que se presentan según el grado de fundamentación teórica que aportan a la propuesta de mejora considerada desde la didáctica. En primer lugar, puesto que se pretende llevar a cabo en el marco de la Educación Secundaria en todas las asignaturas del currículo, se presenta el enfoque en el que se encuadra este tipo de enseñanza basado en principios interdisciplinarios. Así como se propone un modelo de escritura para

establecer qué proceso se debe seguir en la composición de textos descriptivos específicos de Geografía. En este cometido radica la fundamentación de la propuesta, pues de la manera en la que se formule el proceso dependerá de que su puesta en práctica se realice con éxito o no. Además, del modelo de escritura planteado se deriva cómo han de ser diseñadas las secuencias didácticas para textos descriptivos. El tratamiento de la SD de textos descriptivos también supondrá una mayor o menor mejora de la escritura de los mismos en Geografía (en el subapartado 7.1.4.1 se presenta en qué consiste la SD). Los elementos que se van a tratar acerca de la SD de los textos descriptivos son: cómo han de formularse, cuáles son sus componentes específicos (géneros discursivos descriptivos) y cómo se pueden desarrollar (prácticas de escritura descriptiva).

Figura 7.1. Mapa de la propuesta didáctica de mejora para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía.



En último lugar, se cierra la propuesta con la formulación de una gramática acerca de la descripción, para dar a conocer los rasgos formales y funcionales de este tipo de texto.

El diseño de la propuesta se fundamenta en los ámbitos en los que se ha situado la investigación, como se ilustra en la Figura 7.1, que se trata del mapa que se empleó para el diseño de la investigación. De nuevo, en el cruce de los caminos de las diversas ciencias se encuentra la Didáctica de la descripción en Geografía, y, en todos los ámbitos de las didácticas, se puede ver la presencia de los fundamentos psicológicos (se simboliza mediante un triángulo de color amarillo).

Por tanto, la fundamentación teórica de la propuesta se encuentra en los siguientes capítulos, a los cuales se remiten las aportaciones que se realicen durante su exposición:

- modelo basado en las fases del proceso de escritura (capítulos 1 y 3)
- secuencia didáctica para textos descriptivos en Geografía (capítulos 1, 4 y 5)
- enfoque metodológico integrador de disciplinas lingüísticas y no lingüísticas (capítulos 1 y 3)
- gramática didáctica con herramientas lingüísticas (capítulos 2 y 4)

A pesar de que el objetivo principal sea la revisión de los libros de texto y de que la propuesta, por tanto, se encamine hacia una mejora de la Didáctica de la descripción en los mismos, el deseo último de esta propuesta es que pueda ser extensible y replicable en las aulas, sea con libro de texto, o sin él. De esta manera, las ayudas que aquí se proponen están pensadas para que sean útiles tanto a profesores como a alumnos: para los profesores, en el momento en que tengan que diseñar sus actividades; para los alumnos, en el momento en que quieran practicar su escritura. Por tanto, en las recomendaciones para el tratamiento de la descripción en Geografía, se incluye a aquellos profesionales responsables del diseño de las actividades de los libros de texto, ya sean profesores, ya sean autores de libros de texto.

7.1.2. Enfoque integrador de la propuesta didáctica.

En el apartado 3.2.2.2, se explica que un enfoque consiste en el conjunto de supuestos teóricos que se dirigen hacia un modelo; mientras que un modelo se trata de un esquema teórico que pretende facilitar la comprensión de un fenómeno. En concreto, un modelo de escritura descriptiva es el que refleja el procedimiento que ha de seguirse para la producción de descripciones. Por tanto, en un primer lugar, se procede a la revisión del enfoque adoptado para el Modelo de Didáctica de la descripción en Geografía y, en un segundo lugar, se presenta este Modelo.

El enfoque Escribir a través del currículum, ya presentado en este trabajo mediante sus siglas en inglés (WAC), pretende ayudar al docente de áreas no lingüísticas a realizar una labor de guía de escritura de los conocimientos disciplinares de sus estudiantes (Carlino, 2007). A pesar de que muchos profesores conciben que no es su función, la realidad demuestra que deben ayudar a sus alumnos, sea cual sea su materia, a seleccionar y a organizar la información para realizar ciertas actividades, como se ha visto en los libros de texto. Los profesores, y los libros de texto en el modo en el que les corresponde, proponen modos de procesar la información. Si este procedimiento se enriquece con conocimientos provenientes de la didáctica de la escritura, el desarrollo de los contenidos no lingüísticos se ve enriquecido por el buen uso del lenguaje.

Otro rasgo de este enfoque es que comparte la concepción del acto de escribir que se ha desarrollado desde planteamientos cognitivos y socio-interaccionistas (3.2.1.2), por lo que se entiende que escribir es una tarea cognitiva compleja que demanda de un proceso compuesto por distintas fases. Además requiere el conocimiento de ciertas convenciones discursivas insertas en distintos contextos.

La ausencia de un modelo de descripción escrita en los libros de texto de Geografía resultante de la investigación, hace necesaria la formulación de unos principios para una Didáctica de la escritura que se inscriban en este enfoque integrador.

Además, si nos remitimos a la pregunta formulada a los profesores acerca de la su posicionamiento sobre la enseñanza de la escritura en Geografía, el 66,7% de profesores se sitúa a favor. Asimismo, entre las posibles mejoras que se les pregunta, un profesor aboga por el trabajo conjunto de ambas disciplinas.

Se obtiene con la investigación, por tanto, un refuerzo a lo expuesto en el subapartado 3.3.3, acerca de la conveniencia de este enfoque WAC en la áreas no lingüísticas.

El modo en el que este enfoque se plasma en la propuesta es en el trabajo conjunto de los especialistas en didáctica de la escritura con los especialistas en Didáctica de la Geografía, ya sea en editoriales trabajando en la redacción de libros de texto, ya sea en los centros educativos fomentando un trabajo interdepartamental.

Se aconseja destinar las sesiones que sean necesarias para la detección de concepciones previas y para la aclaración de términos. La investigación ha permitido detectar la conveniencia de realizar, al menos, dos sesiones previas al trabajo del Modelo de escritura. Si esta propuesta se va a dirigir al trabajo conjunto con los equipos de redacción de los libros de texto, habrá un primer momento de intervención para detectar las concepciones que se tienen sobre escritura y sobre cómo trabajarla. Se trata de un ejercicio básico para detectar las ideas preconcebidas acerca de la tarea de escribir. El comenzar en este punto, que permite averiguar los aciertos y los errores, posibilita el desarrollo de un segundo momento, en el que se ha de reforzar y de remediar las idoneidades y las carencias que se encuentren. Si las carencias son de tipo lingüístico-textual, los conocimientos desarrollados en la gramática didáctica de la descripción se explicarán durante las sesiones siguientes que sean necesarias. Desde esta fase previa de formación, en la que los responsables de las editoriales se sitúan en el punto de partida de poseer los conocimientos elementales que posibilitan un adecuado trabajo de la competencia escrita, es desde el que se ha de partir para el desarrollo del modelo de escritura en los libros de texto. De la misma manera, se ha de trabajar la propuesta en un trabajo conjunto con profesores, mediante el desarrollo de una fase inicial de formación en el enfoque integrador, el cual supone compartir una concepción de la escritura concreta, y tener unos conocimientos lingüísticos elementales. En cuanto al trabajo con los alumnos, si bien la instrucción en cuestiones lingüísticas se debe realizar en la clase de LCL, los profesores de las materias implicadas (LCL y Geografía) trabajarán de forma coordinada, para incidir estos últimos en los aspectos relacionados con su asignatura. Este modo de proceder se debe adaptar a las circunstancias de cada centro.

7.1.3. Modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía.

En el apartado 4.6.2, se esbozó una revisión del método tradicional que se utiliza actualmente en las aulas de Secundaria, así como en las de Primaria. Las carencias que se encontraron en el marco teórico se tratan de solventar con la propuesta de un Modelo

para la redacción de textos descriptivos que atienda tanto a los principios cognitivos como a los principios de la Didáctica de la escritura (véase Tabla 7.2).

El Modelo de escritura que se propone para la enseñanza y el aprendizaje de la descripción en Geografía se basa en el Modelo Didactext (véase el apartado 3.4.2, en el que además se explica el significado de Didactext –grupo de investigación dedicado a la Didáctica del texto–). El Modelo Didactext (2003) fue concebido para la producción de cualquier tipo de texto. Desde entonces, se han realizado aplicaciones tanto al texto expositivo como al argumentativo: Agosto Riera, 2004, 2011; Álvarez Angulo, 2001, 2009, – y García Parejo, 2009; Camargo, Uribe y Caro, 2010a, 2010b; Didactext, 2005, 2006a, 2006b; Fernández Martínez y Gómez García, 2007; García Parejo, 2011; Uribe Álvarez, 2007. Sin embargo, el texto descriptivo apenas ha sido trabajado (Álvarez Angulo, 2007), ni tampoco el texto narrativo ni el texto dialogado.

Tabla 7.2. Relación entre el método tradicional y la propuesta del modelo de escritura descriptiva, basado en el modelo Didactext (2003).

Método tradicional	Modelo de escritura descriptiva basado en el Modelo Didactext
Observación del objeto/ -	Observar / Identificar
Selección/ Ordenación de los detalles observados	Seleccionar/ Ordenar
-	Relacionar/ Analizar
Expresión lingüística	Concretar/ Sintetizar
-	Revisar/ Corregir

En primer lugar, para realizar la aplicación de este Modelo a la escritura descriptiva, se hace necesaria una reconsideración teórica de los fundamentos que conforman el Modelo Didactext (véase el apartado 3.4.2), desde la que se plantean los principios que necesitan ser especificados para la propuesta de una escritura descriptiva.

Al igual que el Modelo Didactext (2003) considera necesaria la integración de los aspectos socio-cognitivos y pragmático-lingüísticos, ya que la Didáctica de la

escritura descriptiva se fundamenta del mismo modo en la concepción de la descripción desde planteamientos cognitivos y socio-culturales.

En cuanto a la fundamentación desde el ámbito cognitivo, se entiende que la descripción requiere el desarrollo de una serie de estrategias cognitivas, tales como "identificar", "ordenar", "relacionar", y "concretar", fundamentalmente. Estas estrategias específicas, tratadas en el subapartado 1.4.3.5, se van a relacionar con las estrategias cognitivas propuestas en el Modelo Didactext (2013).

Por otro lado, la descripción requiere de unos géneros discursivos propios del ámbito de la Geografía, por ejemplo: la ubicación, el itinerario o el parte meteorológico –los géneros han sido expuestos en el capítulo de la investigación–. La especificidad de estos fundamentos socio-discursivos requiere un conocimiento de la materia de Geografía y de los usos sociales en los que se hace presente. Por ello, en el subapartado 7.1.4.2.2 se caracterizan para que se conozcan los tipos de géneros que suelen ser utilizados en este ámbito

Por último, en cuanto a los rasgos lingüístico-textuales, también el texto descriptivo posee unas características propias cuyo conocimiento facilita el acceso a su escritura, como se expondrá en el apartado 7.1.5 –los rasgos han sido desarrollados en el apartado 4.5–.

Además, el Modelo Didactext integra aspectos didácticos. Estos se trabajan de forma especial en las fases del proceso de escritura. El Modelo se presenta gráficamente mediante tres círculos concéntricos, cuyo eje central es el texto. A continuación, se retoman las ideas básicas de cada uno de estos círculos, siendo el tercer círculo en el que se insertan las fases del proceso el que se tratará con mayor detenimiento.

– Primer círculo: cultura

Se refiere a los elementos que hacen reconocible la pertenencia de un texto a una cultura. En este círculo interesan, especialmente, esos géneros descriptivos que se formalizan como convenciones sociales. Como se ha anunciado más arriba, los géneros que se han detectado para la Didáctica de la descripción en Geografía se han expuesto en la investigación (véase el apartado 6.3.6.1.1) y, en el siguiente apartado, se realizará la caracterización de una propuesta de géneros descriptivos modélicos para ser enseñados.

– Segundo círculo: contextos de producción

Los tipos de contextos determinan los ámbitos que van a estar presentes en la escritura descriptiva en Geografía, en especial, el contexto social. Así, los ámbitos seleccionados para una Didáctica de la descripción en Geografía pueden ser: turismo, paisaje, relieve, cartografía, climatología, hidrología, meteorología, tectónica, medio ambiente, y ordenación territorial (véase el apartado 6.4.6.2), entre otros. Además de cualquier otro ámbito social no específico de Geografía, como el periodístico, el literario, etc.

También las actitudes, las motivaciones, etc., que se creen en el aula influyen en la producción textual descriptiva. Si se siente como una actividad "pesada" o "aburrida", las producciones pueden adolecer de los mismos defectos. Este factor ha de tenerse especialmente en cuenta en Secundaria, pues los alumnos a estas edades consideran la acción de describir como "monótona" y "repetitiva". Sin embargo, si se plantea con actividades de indagación y descubrimiento, puede resultar "interesante" e "inspiradora". Asimismo, la propia aula o los medios materiales que se posean para escribir una descripción en Geografía son esenciales, pues, entre otros factores, la visualización de lo que se ha de describir mejora el producto escrito. Siempre que se pueda, se proporcionará al alumno el contacto directo con el objeto de la descripción –ya ha sido suficientemente fundamentada la conveniencia de los itinerarios didácticos en Geografía (véase el apartado 5.2)–. En caso de que no se puedan realizar salidas con la frecuencia deseada, sí se ha de contar con la visualización del objeto que se ha de describir. Hoy en día los medios que proporciona Internet –*Google Earth* o *Iberpix*, entre otros– son esenciales para la clase de Geografía. El profesor no puede renunciar al empleo de este recurso, pues, entre otros motivos, de ello depende especialmente la fase de acceso al conocimiento. Esta práctica mejorará su capacidad de observación y de atención, posibilitando el progreso de la destreza de la escritura descriptiva.

– Tercer círculo: individuo

En este círculo se tienen en cuenta de forma especial los factores cognitivos, y se divide a su vez entre tres dimensiones:

- Primera dimensión: la memoria. Ya se ha revisado en el apartado 1.2.2.4 el papel esencial que la memoria realiza como almacenamiento de informaciones para la descripción. Por lo tanto, esta ha de potenciarse con el trabajo concreto de **listas de**

vocabulario específico, siempre contextualizado y relacionado con su campo semántico de procedencia.

· Segunda dimensión: la motivación y las emociones. También se ha explicado la importancia de las experiencias personales en las descripciones. El ángulo que se adopta en la descripción, normalmente, es el del sujeto. Sin embargo, en Geografía predominan las descripciones científicas, por lo que el alumno tiene que aprender a cambiar de punto de vista hasta donde le es posible a esta edad. El profesor ha de darle **instrucciones** en este sentido, pues no se trata de proyectar lo que uno ya conoce, sino descubrir las particularidades de lo que se está observando y describirlo con la mayor objetividad posible.

· Tercera dimensión: las estrategias cognitivas y metacognitivas.

En esta dimensión se trabajan las estrategias. Mientras que las estrategias metacognitivas son comunes a cualquier tipo de texto, las estrategias cognitivas varían atendiendo al proceso que se está siguiendo. En el proceso de la descripción se distinguen una serie de estrategias cognitivas que le son específicas aunque no exclusivas –se expusieron en el apartado 1.4.3.5.2–, y cada una de ellas se ubica en la fase del Modelo que le corresponde. En la Tabla 7.3 se pueden observar las fases a las que pertenecen cada una de ellas. A continuación, se presenta el modelo de producción de textos descriptivos, en el que aparecen las estrategias que se desarrollan en cada fase.

- *Fase de acceso al conocimiento*: se corresponde con las estrategias de "observar" y de "identificar" aquello que se va a describir. En cuanto a la observación, se necesita fijar la atención y, por lo tanto, concentrarse en los puntos de observación importantes. Es trascendental percatarse del lugar desde el que se observa para que haya un orden en la localización de los elementos que componen la imagen observada.

El momento de identificación se produce en la captación de los detalles de forma individual. Cada sujeto identifica aquellos rasgos que sus conocimientos o experiencias previas le permiten percibir. En caso de que sea algo nuevo, lo percibirá como extraño y dependiendo del grado de curiosidad intelectual del sujeto, se preguntará por aquello que está viendo o, simplemente, lo ignorará.

Por tanto, la mediación del profesor en esta fase consiste en proporcionar **guías de observación** que contengan las referencias a los puntos importantes de aquello que

sea el objeto¹²¹ de la descripción. Los alumnos tomarán nota de todos los datos observados.

Tabla 7.3. Modelo de producción de textos descriptivos, basado en el modelo Didactext (2003).

Fases	Estrategias descriptivas generales	Estrategia descriptiva básica	Instrumento	Producto
Acceso al conocimiento	Observar Identificar Localizar, situar Recordar Investigar	Identificar	<i>Guía de observación</i>	Toma de notas
Planificación	Seleccionar, elegir Ordenar Clasificar, jerarquizar Enumerar Organizar Relacionar, comparar Calcular, resolver Comprobar, verificar Analizar Aplicar	Ordenar Relacionar	<i>Guía de análisis</i> <i>Pregunta-objetivo</i> <i>Guía de síntesis</i>	Listados de vocabulario Mapas conceptuales
Redacción	Concretar Ejemplificar Resumir, sintetizar Explicar Crear	Concretar		Borradores
Revisión y reescritura	Copiar, repetir Rellenar, completar Memorizar Verificar, comprobar Sustituir, reelaborar	Revisar	<i>Guía de autorregulación</i>	Texto descriptivo

– *Fase de planificación*: se refiere, a su vez, a dos momentos importantes del proceso descriptivo: la elaboración y el razonamiento. La fase de elaborar la información se puede subdividir a su vez en otras dos estrategias: "seleccionar" y

¹²¹ Se emplea el término "objeto" en el sentido de la referencia que se ha de describir, y no como objeto material que se clasifica, diferenciado de persona o de animal, etc.

"ordenar" los rasgos. Por su parte, la fase de razonar, se puede secuenciar también en "relacionar" y "analizar".

En cuanto a la selección de datos, se hace necesario reconocer cuáles son las partes importantes y distinguirlas de las partes accesorias. En realidad, en este paso, ya se debe tener una visión de los detalles y del todo de forma simultánea, pues se requiere la selección de lo importante. La dificultad que entraña este momento, por tanto, hace que sea el paso clave de la descripción y sobre el que menos bibliografía existe. Se ha trabajado el paso de la síntesis al análisis, pero apenas hay referencias a la transformación que de la información en el paso del análisis a la síntesis. En este paso recae todo el peso del problema del conocimiento: si los alumnos por sí mismos no son capaces de dar este paso, de diferenciar lo importante de lo accesorio, habrá que proporcionarles ayudas para poderlo llevar a cabo. Estas ayudas consisten en **guías de análisis de datos** y **guías de síntesis**. El problema del género pregunta-respuesta que aparecen en los libros de texto es que los alumnos se queden en el momento del análisis, y que además sean datos que no aporten información relevante para el conjunto, como se puede apreciar en las preguntas que solo exigen la escritura de tres o cuatro palabras y que no les reclaman el uso de ninguna estrategia compleja, únicamente la de localizar. Sin embargo, en este trabajo se apuesta por la elaboración de guías que no pierdan de vista la trascendencia del problema que se plantea en este paso: saber diferenciar lo importante de lo que no lo es. En realidad, es el paso de la madurez cognitiva, como se ha visto en el apartado 1.3.4, y no se ha de descartar o dar por sabido, pues, en muchos casos, adelantar hacia otros problemas cognitivos más complejos sin haber adquirido estos otros de base, puede conllevar problemas más graves para el desarrollo cognitivo.

Si la selección de datos se plantea como clave, no lo es menos la ordenación de los mismos. Este paso se corresponde con el tercero del método tradicional de la escritura descriptiva. Las estrategias referidas a la organización textual deben tener en cuenta la **pregunta-objetivo** a la que se encamina la escritura del texto; de esta manera, se podrá diferenciar lo importante de lo accesorio. Es llamada por el Grupo Didactext: "pregunta-guía", aquella a la que se pretende responder a lo largo del texto (Álvarez Angulo et al., 2015: 435).

En cuanto al tercer momento del modelo de la propuesta, que no es considerado en el método tradicional, la estrategia que se pone en funcionamiento es la de "relacionar". El hecho de establecer relaciones entre aquellos rasgos identificados y

ordenados proporciona una comprensión de los mismos al sujeto que describe que le hace capaz de analizar los detalles de cada uno de esos rasgos y, sobre todo, le permite dar el siguiente salto: pasar del momento del análisis al momento de la síntesis.

Al terminar esta fase, es importante que el alumno haya elaborado **listados de vocabulario** y **mapas conceptuales** o esquemas para tener una visión global de las partes que componen el texto descriptivo que tienen que redactar en la siguiente fase.

– *Fase de la producción textual*: se corresponde con el cuarto momento del proceso de la descripción, conocido como la expresión lingüística. Redactext recuerda que supone el cumplimiento de las normas de textualidad, las cuales se localizan entre los rasgos textuales. En esta fase se tendrán en cuenta los rasgos lingüísticos comentados para la gramática del texto descriptivo (véase 4.5 y 7.1.5).

La estrategia que se requiere es "concretar". Si bien se puede dar el caso de hacer una descripción simple, en la que se concreten los datos, sin llegar a tener un conocimiento y una comprensión global de lo que se describe, la descripción completa y bien hecha sí que exige tener una concepción global de lo que se describe. Esta noción de la descripción es la que permite tener un acceso a procesos cognitivos complejos, como la causalidad o el pensamiento hipotético. Este movimiento de la descripción, llamado síntesis, permite al sujeto aprehender el objeto que describe y, desde ese conocimiento, es desde el que se pueden elaborar otros pensamientos más complejos. Para el desarrollo de esta estrategia, se subraya la importancia ya señalada de las guías de síntesis que deben proporcionársele al alumno.

– *Fase de la revisión y reescritura*: intervienen específicamente las estrategias relacionadas con la función evaluadora. La revisión se hace teniendo en cuenta las normas de textualidad. Hay que destacar que esta fase no ha sido tomada en cuenta en el modelo tradicional del proceso de la descripción, por lo que es necesario darle más importancia. En este modelo se relaciona la estrategia de "revisar" con un proceso activo de la mente en el que se ejercita una comprobación de todos los rasgos, especialmente los descriptivos, que posee el texto. Sin embargo, no se ha de confundir con un proceso mecánico que se limita a verificar una serie de datos. El modelo Didactext propone una revisión profunda de forma y de contenido, y esta es a la que se hace referencia con la estrategia "revisar". En esta propuesta se sugiere el uso de

guiones de autorregulación para completar el proceso de la escritura descriptiva (véase el subapartado 7.1.4.3).

Por tanto, se trata de evitar, de nuevo, una visión de la descripción como mera cuenta de datos o como cadena de información. La descripción se concibe como algo más complejo y que permite el acceso, a su vez, a pensamientos más complejos. En la medida en que se propongan tareas que permitan desarrollar este modelo de escritura descriptiva, se podrá desarrollar la capacidad de la descripción en todo el potencial que presenta. En el próximo apartado se expone cómo llevar a cabo esta enseñanza mediante la secuencia didáctica (SD) sobre la producción escrita de un texto descriptivo.

7.1.4. Tratamiento de la secuencia didáctica para textos descriptivos en Geografía.

7.1.4.1. Presentación de la secuencia didáctica.

La SD consiste en "un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes" (Camargo y Uribe, 2011: 21). La SD, a diferencia de las tradicionales actividades, forman parte de un proyecto, por lo que requieren continuidad y no pueden ser trabajadas de forma aislada. De esta manera, las actividades adquieren sentido y se encaminan a la resolución del problema del que surgen. García, Pimienta y Tobón, (2010: 74) explican la importancia de la relación que deben mantener las actividades que conforman una SD:

A partir del problema del contexto (situado), y considerando la competencia o competencias por formar, se establecen las actividades de aprendizaje y evaluación. Para ello se busca que dichas actividades estén articuladas entre sí en forma sistémica y que haya dependencia entre ellas, para que de esta forma contribuyan a la resolución del problema planteado.

Por tanto, la SD asegura que el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se vaya a realizar surja de los intereses y de las necesidades de los alumnos, y que, además, forme parte de un proyecto global que sirva "como marco para que el proceso sea significativo" (Camargo y Uribe, 2011: 23).

En cuanto a la especificidad de la SD para la enseñanza de textos escritos, Schneuwly (1995) puntualiza que las actividades que la conforman se orientan hacia una acción lingüística, por tanto, el objetivo será obtener un texto escrito. Este trabajo se centra en conseguir la redacción de un texto descriptivo. Para ello, se hace necesario, desde una perspectiva socio-pragmática, elegir un texto descriptivo que se inserte en el marco de una actividad social, por lo que la elección de un género del ámbito de la Geografía será la clave para que el desarrollo de la SD pueda calificarse como SD para la producción escrita de un texto descriptivo (véase subapartado 7.1.4.3).

A continuación se especifican los parámetros específicos que debe desarrollar una SD para la consecución de un texto descriptivo.

7.1.4.1.1. Principios.

El Grupo Didactext (2006a: 99) recoge lo que considera que son principios básicos que deben sustentar toda SD para la escritura de textos:

- El proceso de producción de un texto supone incrementar los conocimientos sobre el tema del que se escribe y, a la vez, aprender a escribir un determinado género discursivo con sus regularidades textuales, dentro de los usos sociales de la escritura. Ello supone reconocer que los conocimientos se construyen a la vez que se van dominando usos específicos de la lengua.
- El desarrollo de proyectos de escritura implica la integración de las cuatro destrezas (habla, escucha, lectura, escritura) en relación con los aspectos funcionales y formales de la lengua.
- La resolución de las numerosas dificultades retóricas que se presentan a lo largo del proceso de escritura requiere el dominio de actividades específicas, tales como: planificar, reformular, integrar información, regular las marcas enunciativas, los conectores lógicos y organizadores textuales, etc.
- La escritura en los contextos académicos exige enseñar y aprender los textos de especialidad en las diferentes materias o áreas de conocimiento.

En el caso de la escritura de textos descriptivos, estos principios citados son especialmente significativos. El primero de ellos lleva implícita la función epistémica de la escritura. El desarrollo de esta función mediante la escritura de textos descriptivos es especialmente significativa, junto con la escritura de textos expositivos, ya que ambos tienen como finalidad básica informar sobre algo. Por ello, el uso de la escritura descriptiva mejorará el aprendizaje de los contenidos curriculares que el alumno debe

desarrollar. Además, en cuanto al dominio del lenguaje específico que se requiere para desarrollar esos contenidos, también esta propuesta persigue que el lenguaje sea funcional, ya que se trabaja desde la especificidad de la materia de Geografía.

El segundo principio es el que vertebra los casos de SD que se proponen en este apartado, en concreto en el subapartado 7.1.4.3. Se trata de una enseñanza de la escritura que se sustenta en la integración de las cuatro destrezas comunicativas, pues se considera básico emplear todas ellas, ya que así sucede en el uso real de la lengua como instrumento de comunicación.

El tercer principio también se desarrolla proporcionando los recursos lingüísticos que el alumno va a necesitar. Si bien en el apartado 7.1.5. se explica en qué consiste la gramática específica de la descripción, la manera en la que estos recursos se presentan en las actividades se desarrollan en los casos que se ofrecen en el apartado 7.1.4.3.

El cuarto principio se encuadra de manera perfecta en esta propuesta, ya que se trata de la enseñanza de la descripción en la asignatura de Geografía, y, tal y como se ha explicado en el apartado 7.1.2, la propuesta se sustenta en un enfoque integrador basado en los principios del WAC.

A continuación, se exponen los aspectos formales que se deben tener en cuenta en el momento de formular una SD.

7.1.4.1.2. Formulación.

La propuesta para la formulación de enunciados en los libros de texto o en las actividades que preparen los profesores debe incluir una serie de consideraciones metodológicas propias del enfoque defendido en este trabajo, el enfoque constructivista (véase el apartado 1.4.2).

Es importante en los enunciados "compartir el sentido y significado de la tarea instruccional con el alumno de manera que las expectativas sobre lo que se debe aprender y el porqué es necesario y conveniente aprenderlo sean territorio común para profesores y alumnos" (Monereo, 2003: 76). Por este motivo, en la formulación del enunciado se debe mostrar el objetivo de la tarea.

Además, es importante que el alumno regule el propio proceso de aprendizaje. El autocontrol y la gestión de su actividad intelectual puede realizarlos mediante la reflexión de los procesos que debe llevar a cabo. Para ello, al menos, debe conocerlos.

Por tanto, la formulación de las actividades contendrá referencias a las estrategias que debe poner el alumno en funcionamiento (véase la Tabla 7.4).

Los enunciados que se muestran en la Tabla 7.4 son frecuentes en las actividades descriptivas de Geografía. La realización de esas tareas conlleva una serie de implicaciones obvias que se presentan a modo de "observaciones" en la columna de la derecha. Sin embargo, las únicas indicaciones que suelen aparecer son las que se muestran en la columna de la izquierda ("enunciado"). El alumno ha de desarrollar las estrategias descriptivas y los procedimientos descriptivos –estos últimos se desarrollan con terminología proveniente de la Lingüística (véase el apartado 4.4)– que figuran en las columnas centrales. Sin embargo, todas estas informaciones acerca del saber práctico que se desarrolla mientras se realiza la tarea enunciada, no aparecen redactadas de forma explícita.

A continuación, se muestran unos pasos concretos para la redacción de los enunciados de las actividades¹²². En estas pautas se añaden las consideraciones realizadas en el subapartado 6.4.5.3, donde se encontraba una relación directa entre la presencia de preguntas en los enunciados y la extensión de las respuestas, pues "a menor presencia de preguntas, mayor extensión de respuestas". En esta propuesta se trata tanto de que el alumno sea capaz de desarrollar las estrategias descriptivas y de realizar descripciones completas, como de fomentar la escritura, y no reducirla a la anotación de 3 o 4 palabras como suele fomentarse, según los resultados obtenidos en las actividades analizadas.

Las pautas concretas que se proponen para la redacción de sus propios enunciados se secuencian en tres fases:

1) Antes de redactar:

– Precisar qué objetivo/s se persigue con esa actividad mediante el planteamiento de un reto o de una dificultad que hay que solventar.

– Valorar si es necesario introducir instrucciones para la realización de la tarea encomendada por parte del alumno. Tener en cuenta el criterio del momento del aprendizaje en el que se encuentra el alumno, para decidir si las instrucciones serán más o menos detalladas.

¹²² Estas instrucciones también sirven para la mejora de la redacción de las actividades en los libros de texto, ya que, como se ha especificado anteriormente, estas herramientas también se dirigen a los autores de los libros de texto.

Tabla 7.4. Componentes de posibles enunciados de actividades descriptivas.

Enunciado	Estrategias	Procedimiento descriptivo (Lingüística)	Observaciones
Enumera (las partes/ los elementos/ las cualidades/ etc.) de...	Enumera	Aspectualización	No se le pide orden ni estructura
Qué .../ cuál es	Identifica	Operación anclaje	Relación texto expositivo. Concepto abstracto
Cuál es más/ menos/ igual que...	Compara	Asimilación	Requiere competencia matemática
A qué/ cómo se denomina...	Identifica	Operación anclaje	Relación texto expositivo. Concepto abstracto
Qué características tiene...	Describe	Tematización	Faltan pautas de observación
Qué tipo de... es	Identifica	Operación anclaje	Requiere competencia matemática
Averigua (el tamaño/ la posición/ etc.) de...	Identifica	Operación anclaje	Requiere competencia matemática
Calcula cuántas veces es... mayor/ menor/... que	Compara	Asimilación	Requiere competencia matemática
Cuál de las /dos/ tres...	Compara	Asimilación	Se dirige al objetivo localización espacial
En cuántas veces se puede dividir...	Identifica	Operación anclaje	Requiere competencia matemática
Señala/ Localiza (las coordenadas/ una ciudad, etc.)	Identifica	Operación anclaje	Se dirige al objetivo localización espacial
Para qué sirve...	Describe	Tematización	Relación texto expositivo. Concepto abstracto
Cómo es...	Describe	Tematización	Faltan pautas de observación
Qué ventajas e inconvenientes tiene...	Identifica	Operación anclaje	Relación argumentación. Concepto abstracto
Calcula la distancia entre... y...	Identifica	Operación anclaje	Requiere competencia matemática
Cómo se expresa ...	Describe	Tematización	Faltan pautas de redacción
Identifica la escala...	Identifica	Operación anclaje	Requiere competencia matemática
Describe...	Describe	Tematización	Faltan pautas de observación
Dónde se encuentra/ En qué lugar...	Identifica	Operación anclaje	Se dirige al objetivo localización espacial
Con qué (periodo) se relaciona...	Identifica	Operación anclaje	Requiere competencia matemática
Qué partes tiene...	Enumera	Aspectualización	Faltan pautas de observación
Ordena de mayor a menor...	Ordena	Aspectualización	Requiere competencia matemática
Escribe una frase con cada uno de estos términos...			Faltan pautas de redacción

– Tener presente que la actividad debe requerir la práctica de la escritura, por lo que se han de pedir tareas que exijan la redacción personal, y no una mera copia o toma de notas.

2) Durante la redacción:

– Utilizar términos específicos y concretos. Evitar palabras "baúl".

– El enunciado puede ser largo o breve, lo importante es no perder de vista la importancia de que el producto requiera una larga extensión.

– Acortar las oraciones y emplear diferentes enunciados para matizar los distintos saberes prácticos que se pretenden desarrollar con la actividad.

– Se ha de evitar el uso de palabras cuyo significado sea complejo.

– Emplear distintas tipologías y marcadores paratextuales para destacar visualmente lo que se pretende.

3) Después de redactar los enunciados:

– Enunciar los criterios de calificación en relación con los objetivos que se han concretado al inicio.

– En caso de que se traten de actividades para un examen, calcular si cada pregunta tiene el valor que le corresponde por la importancia global de la prueba. Especificar la puntuación de cada pregunta.

– Prever el tiempo que corresponde a cada pregunta.

– Calcular la extensión que puede ocupar, y si se cree conveniente, anotar el número mínimo de palabras, con la finalidad de orientar al alumno con poca experiencia en escritura.

– Comprobar los siguientes ítems para asegurar que se han redactado bien los enunciados:

1. El enunciado incluye las palabras claves del objetivo que se pretende evaluar.
2. La expresión es clara y transmite con simplicidad los pasos que se deben realizar.

3. El enunciado contempla los criterios de valoración.

Como resumen de todas las ideas aportadas acerca de la formulación de SD, en la Tabla 7.5, se ofrecen cinco claves para que el profesor tenga en cuenta las estrategias que se movilizan en el desarrollo de las actividades, al formular sus prácticas docentes.

Tabla 7.5. Claves para actividades que permitan desarrollar estrategias.

No olvides...
1. Presentar los objetivos de aprendizaje como retos
2. Implicar activamente al alumno con la propuesta de problemas reales
3. Desarrollar la autonomía del alumno con preguntas referidas a la metacognición
4. Mostrar todos los pasos
5. Detallar las instrucciones

7.1.4.2. Componentes específicos de la secuencia didáctica.

En el análisis de las actividades de los libros de texto de Geografía se han percibido tres carencias fundamentales en relación con un tratamiento ideal de la descripción. La presente propuesta de SD para mejorar la redacción de textos descriptivos trata de contrarrestar tales insuficiencias. Además, recoge todas las consideraciones realizadas acerca de cada uno de los ámbitos investigados, como se está pudiendo comprobar.

El tratamiento especial que se pretende promover para la mejora de la descripción en Geografía –en cuanto a los componentes que debe ofrecer la SD– consiste en incorporar los tres vacíos detectados:

1º Herramientas lingüísticas

2º Herramientas geográficas: tratamiento de la imagen

3º Géneros discursivos descriptivos

En cuanto a la propuesta de la inclusión de las herramientas lingüísticas, esta se fundamenta en la gramática descriptiva que se expone posteriormente, en el apartado 7.1.5. Con relación a cómo se deben presentar, se cree conveniente proporcionar "ayudas" lingüísticas que se visualicen mediante cuadros u otros mecanismos gráficos que sean atractivos y simples; pues, de lo contrario, no conseguirán llamar la atención de los alumnos, ni serán comprendidos por estos.

El tratamiento de la imagen, cuya importancia ha sido fundamentada en la revisión teórica, se propone con la finalidad de facilitar al alumno el proceso de abstracción, tan complejo para esta edad. En el siguiente subepígrafe 7.1.4.2.1 se presenta un modo concreto para mejorar dicho tratamiento.

Y, por último, el hecho de introducir un nuevo concepto que suplante al uso del "texto descriptivo" en un área no lingüística, se debe precisamente al empleo de la lengua en su contexto. No sería adecuado llevar el concepto de "texto descriptivo" y su terminología lingüística al ámbito de la Geografía. Por tanto, en esta propuesta se opta por reemplazar la solicitud de "textos descriptivos" por el desarrollo de "géneros discursivos descriptivos", cuya finalidad sea la comunicación en ámbitos reales. De esta manera, se dará sentido a la escritura que realicen los alumnos. Su planteamiento se desarrolla en el apartado 7.1.4.2.2.

7.1.4.2.1. Tratamiento de la imagen.

El tratamiento de la imagen para una SD dedicada al desarrollo de textos descriptivos se plantea con la terminología revisada en el apartado 1.4.3 (destrezas, estrategias y técnicas). Se basa en la propuesta de Álvarez Orellana (2007), como se puede comprobar en la Tabla 7.6, que incluye los siguientes componentes: fases, finalidades, operaciones mentales y actividades.

Sin embargo, el tratamiento de la imagen de Álvarez Orellana consta de cinco fases que difieren de las cinco fases propuestas en la presente tesis. El motivo es obvio: la propuesta de Álvarez Orellana tiene como finalidad la explotación didáctica de la imagen, empleando para ello diferentes tipos de textos escritos (descriptivos, expositivos y argumentativos), por lo que se aleja de los límites de la descripción de esta tesis. Si en las tres primeras fases sí utiliza modelos textuales descriptivos, en la cuarta fase de "interpretación" promueve el desarrollo de textos expositivos, y en la quinta fase de "generalización e hipótesis", sugiere la escritura de textos expositivos y argumentativos.

En la Tabla 7.7, se establece una correlación entre las fases de ambas propuestas. Se puede observar que la acción de "organizar" se presenta en el momento de la generalización, mientras que, según el modelo propuesto en esta tesis, debería servir para la fase de análisis de la imagen –pues si no se han ordenado previamente los datos, ni se pueden relacionar adecuadamente ni se pueden extraer conclusiones o ideas generales correctas–. En contraste con esta formulación, durante la exposición de su modelo, se puede comprobar que en las actividades que Álvarez Orellana propone para la fase de análisis se encuentra la realización de mapas, clasificaciones y esquemas. Los

recursos que se proponen en este modelo sirven de punto de partida para la elaboración de la propuesta.

Tabla 7.6. Relación entre las fases metodológicas, las finalidades didácticas y las operaciones mentales con las actividades (tomada de Álvarez Orellana, 2007: 67-8).

FASES METODOLÓGICAS	FINALIDAD DIDÁCTICAS Y OPERACIONES MENTALES	TIPOS DE ACTIVIDADES
Percepción de la fotografía	<i>Ver la imagen</i> -Exponer las formas de la percepción -Exponer las sensaciones -Identificar y expresar espontáneamente las características representadas en la imagen	-Cuestiones breves, de carácter abierto que permitan la libre expresión, sin condicionar ni dirigir la atención
Observación (lectura de la imagen)	<i>Pasar de la percepción espontánea a la observación atenta y sistemática</i> -Identificar y distinguir los componentes -Reconocer las huellas del pasado -Nombrarlos, utilizando un vocabulario geográfico -Reconocer sus características y localización	-Preguntas cortas -Listados de elementos -Croquis sencillos
Análisis	<i>Organizar las ideas</i> -Clasificar, agrupar, según criterios y categorías -Seleccionar lo más importante, lo más significativo, lo dominante que ordena el territorio -Relacionar los elementos entre sí. Descubrir las interrelaciones espaciales y funcionales -Describir ordenadamente las características del conjunto espacial representado	-Clasificaciones -Esquemas -Cuadros para organizar ideas -Descripciones -Croquis -Mapas conceptuales
Interpretación	<i>Explicación del paisaje o de la organización del territorio</i> -Diferenciación de unidades territoriales o de paisaje -La explicación en sus relaciones con otros espacios -La explicación de su dinámica, en el tiempo	-Redacción de textos breves, de síntesis -Redacción de carácter explicativo -Croquis más abstractos -Mapas conceptuales
Generalización, hipótesis y propuestas de intervención	<i>Reflexionar sobre la imagen</i> -Recordar y reconocer situaciones o territorios semejantes -Plantear cuestiones relativas a la organización del territorio -Hacer una valoración del conjunto -Pensar en su posible mejora	-Redacción de textos breves -Relación de cuestiones -Comentarios y diálogos

Tabla 7.7. Relación entre la propuesta del modelo de escritura descriptiva y el tratamiento de la imagen, tomado de Álvarez Orellana (2007: 15).

Propuesta del Modelo de escritura descriptiva	Tratamiento de la imagen, de Álvarez Orellana
	Percepción
Observar/ Identificar	Observación/ Identificación (<i>verbalizar</i>)
Seleccionar/ Ordenar	Análisis
Relacionar/ Analizar	(<i>seleccionar/ relacionar</i>)
	Interpretación
Concretar/ Sintetizar	Generalización, hipótesis y propuestas de intervención (<i>organizar</i>)
Revisar	

Por otra parte, la propuesta de Álvarez Orellana (2007) es muy completa ya que contempla los siguientes movimientos perceptivos: globalidad-análisis-síntesis. En el presente trabajo se ha defendido que el proceso natural de la percepción se origina en la captación de los datos concretos. A la vez, se ha referido que el proceso perceptivo recibe un flujo continuo entre las áreas cerebrales dedicadas al procesamiento de los datos concretos y las áreas dedicadas a los datos abstractos, por tanto no se apuesta por un método que señale una única dirección, sino un método que vaya de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, de manera recursiva –siguiendo el modelo cognitivista que defiende la recursividad de las operaciones mentales–. La secuenciación de las estrategias cognitivas, defendida en este trabajo, se establece atendiendo al grado de complejidad de las mismas, pero no se señala que deba producirse en una única dirección. Así, como en todo proceso de escritura, las fases están secuenciadas de forma coherente y ordenadas, pero teniendo presente a la vez que son recursivas. Por tanto, el método defendido por Álvarez Orellana (2007) se muestra completo porque abarca todos los momentos de la percepción de la imagen, porque da un salto cualitativo en el planteamiento tradicional de considerar el tratamiento de la imagen como una herramienta meramente descriptiva y simple, y porque plantea las dos últimas fases de análisis, generalización e interpretación que dan sentido a todo el

proceso de percepción de la imagen, aunque, para esta tesis, estas dos fases se presentan solo atendiendo al movimiento de síntesis que se relaciona con la descripción.

La exposición de la propuesta de este trabajo para el tratamiento de la imagen se realiza presentando las estrategias y los tipos de instrumentos que pueden proponerse en cada una de las fases (véase Tabla 7.8). Como se ha anunciado más arriba, la propuesta está adaptada del método para analizar fotografías realizado por Álvarez Orellana (2007).

Tabla 7.8. Propuesta para el tratamiento de la imagen con una finalidad descriptiva.

Fases	Estrategias descriptivas	Instrumentos
CONTACTO CON LA IMAGEN	Observar	Guías de observación
	Identificar	
PLANIFICACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN	Seleccionar	Pregunta-objetivo
	Ordenar	Categorías
	Relacionar	Listados de vocabulario
		Esquemas
	Analizar	Mapas conceptuales Guías de análisis
PRODUCCIÓN DE LA DESCRIPCIÓN	Concretar	Guías de síntesis
	Sintetizar	
REVISIÓN DE LA DESCRIPCIÓN	Comprobar	Guía de autorregulación
	Reelaborar	

En la primera fase, llamada de la "contacto con la imagen", las estrategias que se activan son, fundamentalmente, observar e identificar. Se corresponde con la fase de acceso al conocimiento. El alumno debe observar la imagen, de manera que, fruto de este contacto visual, identifique los rasgos que debe ir seleccionando.

El instrumento para desarrollar tales estrategias consiste en una guía de observación. Las preguntas presentadas en las guías de observación tienen como finalidad involucrar al alumno y acercar el objeto de la descripción a su mundo personal. Se puede formular de la siguiente manera:

¿Qué se ve la imagen? ¿Qué es lo más grande/pequeño? ¿Qué está más cerca/ lejos?
 ¿Qué es lo más importante?
 ¿Te gusta la imagen? ¿Es bella, interesante, original, etc.?

¿Qué opinas de lo que se muestra? ¿Muestra algún valor?

¿Te gustaría visitar ese lugar? ¿Cómo te imaginas que es?

¿Cambiarías algo de esta imagen? ¿Qué cambiarías?

Además, en estos cuestionarios se puede evaluar y activar los conocimientos previos de los alumnos. Las preguntas para evaluarlos serían preguntas tales como:

¿Conoces algún lugar parecido? ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias?

¿Cómo se llaman los elementos que componen la imagen: relieves, aguas, vegetación, edificios, etc.? ¿Por qué son así?

¿En qué estación del año está hecha la fotografía? ¿En qué te basas para decirlo?

¿Has trabajado con imágenes como esta? ¿Has realizado croquis y mapas conceptuales a partir de imágenes? ¿Cómo has descrito imágenes otras veces?

Estas preguntas exigen un proceso de captación de lo global. Además, en la medida en que exigen un proceso de síntesis que presupone la comprensión de la imagen, sirven de referencia para la guía de síntesis. En cualquier caso, como se ha señalado previamente, al ser un proceso recursivo, pueden utilizarse tanto al inicio como al final, y será una forma de plantear el problema y despertar el interés en el alumno.

La segunda fase se llama "planificación de la descripción", en esta se pasa de la percepción espontánea a una observación atenta y sistemática del objeto de la descripción. Las estrategias descriptivas que se emplean son, fundamentalmente, seleccionar y ordenar. Los instrumentos que se emplearán serán: categorías o listados de vocabulario, pregunta-objetivo, guías de análisis, esquemas y mapas conceptuales.

Las preguntas que servirán para desarrollar esas estrategias y alcanzar los productos de las fases serán del tipo:

¿Qué elementos observas? Haz un listado de los elementos presentes en la imagen. Clasifícalos según el tipo de componentes que sean.

¿Cuáles son las características de cada uno de los componentes? ¿Son todos iguales? ¿En qué se diferencian?

Realiza un croquis que incluya el punto desde el que observas la imagen.

¿A qué pregunta pretendes responder al describir?

¿Cómo se relacionan los elementos que has detectado?

En la tercera fase de la "producción de la descripción" se trata de escribir el texto. Las estrategias que se ponen en funcionamiento son concretar y sintetizar,

básicamente. La guía de síntesis ayudará al alumno a focalizar el objetivo de su escritura. Después de haber analizado pormenorizadamente cada uno de los datos, ahora tratará de unificar toda la información y describir lo más significativo. Para ellos, las preguntas de la guía de síntesis podrán servirle de ayuda.

A continuación se muestran una serie de preguntas que pueden servir de ejemplo:

¿Qué elemento/s piensas que es/son clave/s para la comprensión de la imagen?

¿Cómo sintetizarías en pocas palabras lo que contiene la imagen?

¿Qué título le pondrías a la imagen?

Recuerda características semejantes de otros lugares y piensa en qué se diferencian.

En la cuarta fase de "revisión de la descripción", la finalidad que se propone es que el alumno reflexione sobre su propio texto por medio de una guía de autorregulación. Esta guía le ayudará a comprobar que cada una de las partes que componen el texto las ha redactado correctamente, y, además, le indicará qué pasos debe realizar para reelaborar aquello que no haya escrito correcta o adecuadamente. Para obtener un modelo de preguntas que se incluirán en una guía de autorregulación, se puede consultar el Anexo 11, el cual se presenta como un componente de la secuencia didáctica que se plantea como ejemplo (véase apartado 7.1.4.3).

Como se puede observar, la particularidad que se propone es ofrecer guías o cuestionarios con preguntas en todas las fases. La pregunta se considera como el recurso fundamental para activar el aprendizaje en los alumnos. Las guías se realizarán teniendo en cuenta el objeto de la descripción, el alumno al que se dirige y el momento de la descripción en el que se encuentra. El modo de realizar las preguntas se puede comprobar que sigue la propuesta de Álvarez Orellana (2007). Además, al igual que propone esta autora, también se considera clave el recurso de establecer categorías o listados, así como de realizar esquemas o mapas conceptuales. Para el primero serán necesarios los listados de vocabulario tan denostados como recurso reproductivo y memorístico, pero que se consideran fundamentales para la descripción por el peso importante que tiene el empleo de un vocabulario preciso y especializado para la obtención de buenas descripciones. Este aspecto ya se ha destacado en varias partes de la presente tesis, como en los subapartados 1.3.4 o 4.5.4.2.

En cuanto a la importancia de los mapas conceptuales, como también se ha comentado previamente (véase subapartado 1.4.2.2.2), son fundamentales para

desarrollar el aprendizaje significativo, pues permiten al sujeto construir su conocimiento estableciendo relaciones entre los elementos que componen el mapa, a partir de un concepto organizador o elemento clave. Tal y como defiende Álvarez Orellana (2007: 46): "su introducción y utilización sistemática (...) permitirían avanzar más fácilmente en el proceso que va desde la percepción y observación de detalles hasta la captación y la interpretación del conjunto".

Por tanto, también para la propuesta concreta de la descripción de imágenes, se piensa que es conveniente el empleo de **guías** para cada una de las fases, **listados** de vocabulario y **mapas conceptuales** como recursos para mejorar el tratamiento de la imagen.

7.1.4.2.2. Tratamiento de los géneros discursivos geográficos.

En este apartado se desarrolla cómo debe ser el tratamiento de los géneros discursivos del ámbito geográfico en las actividades descriptivas. La propuesta incluye una selección de géneros propios de la materia para que sirvan de modelo para plantear el tratamiento de los mismos. La selección proviene de la muestra analizada en la investigación. Sin embargo, puesto que había géneros repetidos e, incluso, no había géneros no escolares en uno de los ámbitos (tectónica), se ha realizado una selección diferente de los géneros para la propuesta didáctica.

Si bien se ha partido de los "géneros frecuentes" "obtenidos en los resultados del CuL (Cuestionario para el análisis de los libros de texto) –mediante el cruce de las categorías: ámbitos y géneros, comentado en el apartado 6.4.6.2–, la distribución para la asignación de los géneros no ha podido seguir el criterio de frecuencia, ya que se ha tratado de no repetir géneros y de relacionar a cada ámbito con un género. Al ser once los géneros no escolares y predominantemente descriptivos, se ha descartado uno muy similar al parte meteorológico: la predicción meteorológica, y, de esta manera, son diez los géneros resultantes que se han propuesto para los diez ámbitos (véase la Tabla 7.9).

En cuanto a los elementos que se han elegido para la caracterización de cada uno de los géneros, se basa en la propuesta realizada en el subapartado 4.5.1. La propuesta para el tratamiento de los géneros discursivos descriptivos para Geografía consiste en realizar una caracterización de cada uno de los géneros que se proponen para los ámbitos seleccionados, de manera que se obtengan los rasgos que debe incluir cada uno

de los géneros y, de esta manera, se puedan tener como ejemplo para la formulación de esos géneros en otros ámbitos, o, incluso, de otros géneros.

Tabla 7.9. Propuesta de géneros en sus ámbitos.

ÁMBITOS	Géneros frecuentes	PROPUESTA GÉNEROS
Turismo	Ubicación	Itinerario
Paisaje	Listado	Ficha paisajística
Relieve	Etiqueta	Listado
Cartografía	Ubicación	Leyenda
Climatología	Etiqueta	Álbum
Hidrología	Etiqueta	Pie de foto
Meteorología	Parte meteorológico	Parte meteorológico
Tectónica	-	Ubicación
Medio ambiente	Ubicación	Folleto
Ordenación territorial	Ficha paisajística, leyenda	Etiqueta

A continuación, en la Tabla 7.10, se facilitan unas preguntas y unas respuestas que sirven para la delimitación de los rasgos de los géneros discursivos. De esta manera, aunque se presenta más abajo la caracterización de los géneros de la propuesta, se pretende facilitar la manera de caracterizar los géneros mediante esta ayuda.

Si bien la selección propuesta de ámbitos y de estrategias se puede comprobar que son las elaboradas en la presente investigación, el resto de rasgos se fundamentan en la teoría expuesta en el capítulo segundo acerca de los géneros (véase el apartado 2.3) y en lo referido más arriba del capítulo cuarto (consúltese el subapartado 4.5.1).

En la Tabla 7.11 se encuentra la categorización de cada uno de los rasgos de los géneros descriptivos propuestos para Geografía. A continuación se exponen los géneros seleccionados, con el comentario de estos rasgos. En el Anexo 8 se pueden consultar una serie de sitios *web* que pueden utilizarse para plantear una SD que tenga como finalidad de la escritura de estos géneros.

Tabla 7.10. Guía para realizar la caracterización de los géneros discursivos descriptivos.

Elementos	Preguntas	Respuestas
Objetivos	¿Para qué se escribe?	Expresarse Contactar Informar Comandar
Destinatario	¿A quién se dirige?	Público general (PG) Público especializado (PE)
Ámbitos	¿En qué ámbito científico o contexto social se encuadra?	Turismo, paisaje, relieve, cartografía, climatología, hidrología, meteorología, tectónica, medio ambiente y ordenación territorial
Estrategias	¿Qué actividad mental se pone en funcionamiento al escribir el género?	Observar, identificar, seleccionar, ordenar, relacionar, analizar, concretar, sintetizar, comprobar, reelaborar
Tipos de texto	¿A qué tipo de texto responde?	Descriptivo
Formatos	¿Qué formato se emplea?	Verbal (V) Mixto (M)

Tabla 7.11. Caracterización de los géneros descriptivos propuestos para su tratamiento en Geografía.

GÉNEROS	Objetivo	Destinatario	Ámbito	Estrategia	Texto	Formato
ITINERARIO	Comandar	PG	Turismo	Ordenar	Descriptivo	M
FICHA PAISAJÍSTICA	Contactar	PG	Paisaje	Analizar	""	M
LISTADO	Informar	PE	Relieve	Seleccionar	""	V
LEYENDA	Informar	PE	Cartografía	Relacionar	""	M
ÁLBUM	Expresarse	PG	Climatología	Observar, sintetizar	""	M
PIE DE FOTO	Informar	PG	Hidrología	Identificar, analizar	""	V
PARTE METEORO-LÓGICO	Informar	PG	Meteorología	Concretar	""	M
UBICACIÓN	Informar	PE	Tectónica	Identificar	""	V
FOLLETO	Contactar	PG	Medio ambiente	Sintetizar	""	M
ETIQUETA	Informar	PG	Ordenación territorial	Identificar	""	V

– El itinerario

El itinerario se trata de un género discursivo que describe un camino o ruta que incluye la dirección y los lugares u otros hitos que se encuentran desde el punto de partida hasta el destino final. Sirve para guiar las acciones que supondrán alcanzar la meta final. Se dirige al público en general. Se hace uso fundamentalmente de la estrategia de ordenación de los datos, además de otras estrategias como la identificación, el análisis y la síntesis. Tiene un formato mixto porque los elementos que incluye son el código verbal y el código no verbal. Los recursos lingüísticos son los prototípicamente descriptivos, especialmente todos los que sirven para localizar en el espacio: verbos ser y estar, adverbios de lugar y modalizadores espaciales. La estructura del itinerario podría formalizarse de la siguiente manera:

- Ruta
- Distancias
- Descripción de la ruta
- Descripción de los hitos importantes
- Fotografías
- Mapa

A modo de ejemplo se recoge muestra la ruta del sureste murciano, tomada del *Atlas de los paisajes de la Región de Murcia*, dirigido por Campano Azorín (2009), en el Anexo 9.

– La ficha paisajística

La ficha paisajística es un género discursivo que describe un paisaje con las unidades que lo conforman. Sirve para dar a conocer un entorno y de, esta manera, acercar al público general al conocimiento del mismo. Hoy en día, se utilizan especialmente para la conservación del paisaje y para la promoción del cuidado del medio ambiente. Para su elaboración se requiere principalmente de la estrategia del análisis de datos, pues suelen ofrecer mucha información pormenorizada. Tiene un formato mixto, ya que los elementos que la componen pertenecen al código verbal (lenguaje propiamente descriptivo, especialmente, términos valorativos como los adjetivos calificativos) y al código no verbal (fotografías, mapas, perfiles topográficos, etc.). En el siguiente apartado se presenta una SD que tiene como finalidad la escritura

de una ficha paisajística, por lo que se puede consultar el subapartado 7.1.4.3, así como el Anexo 10 para obtener un ejemplo de esta.

– El listado

El listado consiste en un género discursivo que describe un término general o macrotérmino mediante la enumeración de diversos elementos incluidos en este, generalmente, con el propósito de informar. No suele requerir que se siga un orden, por lo que fundamentalmente se emplea únicamente la estrategia de seleccionar los rasgos más significativos. En el caso en que sí requiere una secuenciación, también deberá emplearse la estrategia de ordenar. Es frecuente que aparezca en columnas, por lo que su formato es verbal (predominan los sustantivos propios). En alguna ocasión, aparece alguna información secundaria en los componentes que integra el macrotérmino. Como es el caso de ejemplo que se muestra en la Figura 7.2. Un listado, situado en el ámbito de relieve, parece dirigirse a un público especializado, como el colectivo de los alpinistas o escaladores de alta montaña.

Figura 7.2. Ejemplo de listado en el ámbito del relieve.



Los catorce ochomiles		
1.	Everest, monte (8.848 m)	- Himalaya (Tíbet, Nepal)
2.	K2, pico (8.611 m)	- Karakórum (China, Pakistán)
3.	Kangchenjunga, pico (8.586 m)	- Himalaya (Nepal, China)
4.	Lhotse, pico (8.516 m)	- Himalaya (Nepal)
5.	Makalu, pico (8.462 m)	- Himalaya (Nepal, Tíbet)
6.	Cho Oyu, pico (8.201 m)	- Himalaya (Nepal, Tíbet)
7.	Dhaulagiri, pico (8.167 m)	- Himalaya (Nepal)
8.	Manaslu, pico (8.163 m)	- Himalaya (Nepal)
9.	Nanga Parbat, pico (8.125 m)	- Karakórum (Pakistán)
10.	Annapurna, pico (8.091 m)	- Himalaya (Nepal)
11.	Gasherbrum I, pico (8.068 m)	- Karakórum (China, Pakistán, India)
12.	Broad Peak, pico (8.047 m)	- Karakórum (Pakistán)
13.	Shisha Pangma, pico (8.046 m)	- Himalaya (Tíbet)
14.	Gasherbrum II, pico (8.035 m)	- Karakórum (Pakistán, China)
Fuente: Montipedia. Enciclopedia de montañas www.montipedia.com		

– La leyenda

La leyenda se trata de un género discursivo que describe los símbolos o convenciones empleados en un documento cartográfico. Sirve para leer o interpretar los mapas. La mayoría de los símbolos se acuerdan mediante convenios internacionales, en esos casos no necesitan ser descritos. Sin embargo, la mayoría requieren ser identificados para que el lector pueda relacionar el símbolo con su significado. Así, la estrategia más característica que se emplea para formular una leyenda es la de relacionar. Se dirige un público especializado, en cuanto a que la información suele ser técnica. Tiene un formato mixto porque emplea símbolos combinados con el código verbal. Los tres tipos básicos de símbolos en los mapas topográficos que se emplean son: elementos lineales (carreteras, sendas, etc.), elementos puntuales (fuente, mirador, etc.) y elementos de área (cultivos, bosque, etc.).

En cuanto a los rasgos del texto que aparece suelen ser sustantivos concretos y elementos relacionantes (conjunciones, preposiciones, etc.). En muchas ocasiones se pide verbalizar oralmente estas leyendas, y en el ámbito escolar se pide la descripción de una leyenda por escrito. En este sentido, la leyenda se verbaliza con expresiones como: “significa”, “equivale a”, “es equivalente a”, “corresponde a”, etc. Para su desarrollo, se exige un lenguaje muy preciso y una exposición clara y ordenada. Su ubicación en el mapa no es fija, aunque suele colocarse en el margen inferior, como puede verse en la Figura 7.3, correspondiente a la Hoja 0692-2: El Pozuelo, del mapa topográfico nacional de España.

– El álbum

El álbum es un género discursivo que sirve para describir experiencias mediante fotografías y breves comentarios de lo que representan. La estrategia que requiere, aparte de observar, es sintetizar la información, pues se trata de decir lo esencial que transmite cada fotografía. Utiliza un código mixto que combina la palabra con la imagen. El lenguaje, al ser un género que expresa unas vivencias personales, es valorativo, predominando los adjetivos calificativos. En concreto, en el ámbito de la climatología, se encuentran múltiples prácticas para el público general, como concursos fotográficos o compartir fotos en aplicaciones del tipo de *Instagram*. El ejemplo que se muestra en la Figura 7.4, se trata del comentario realizado por la *BBC* de la foto del ganador de una mención honorífica de la segunda categoría en el concurso de fotografía

sobre el clima organizado por la Administración Oceánica y Atmosférica Nacional de Estados Unidos.

Figura 7.3. Ejemplo de leyenda en el ámbito de la cartografía.

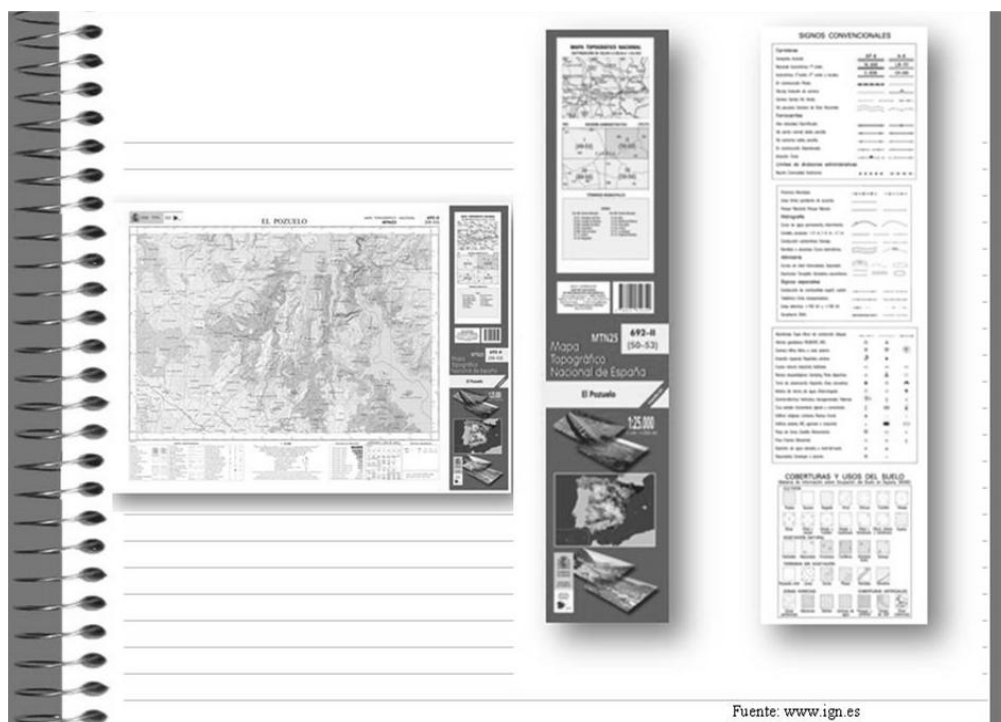


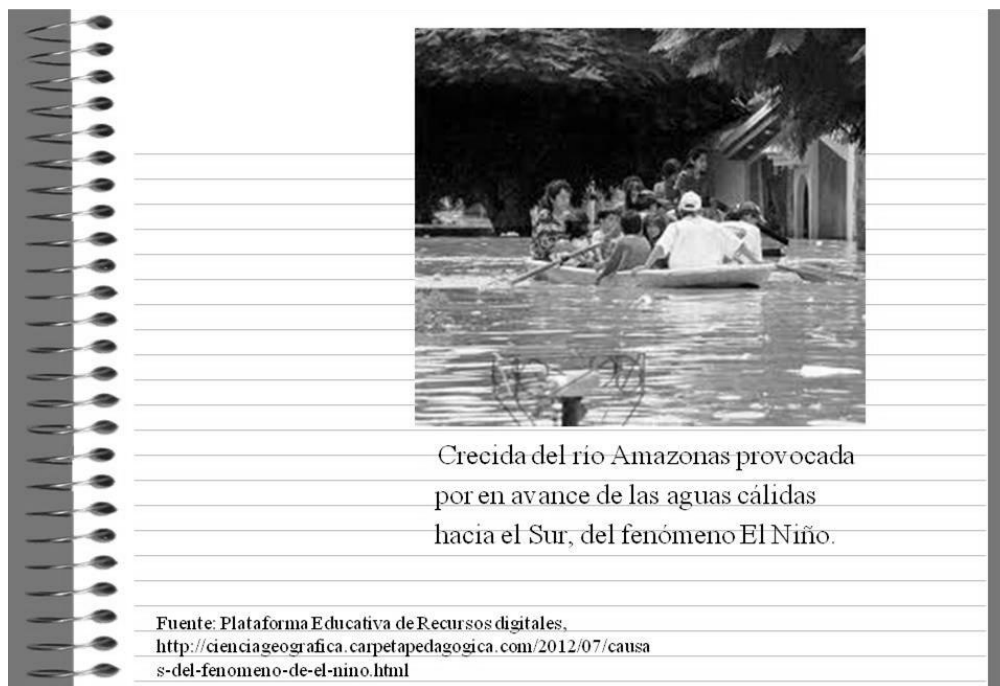
Figura 7.4. Muestra del comentario descriptivo de la hoja de un álbum en el ámbito de la climatología.



– El pie de foto

El pie de foto es un género discursivo que sirve para describir un contenido específico de la fotografía. Se caracteriza por ser breve y, para que sea eficaz, no debe informar sobre algo obvio, sino que debe concretar algo que no sea conocido por el lector. Se destina a un público general porque la información se presenta a modo de curiosidad. Se emplea un lenguaje técnico y riguroso, a la vez que sencillo para que sea comprendido. Por tanto, requiere el uso de tecnicismos, en este caso, propios del ámbito de la hidrología, así como expresiones que acerquen el dato al público general. A continuación, en la Figura 7.5, se presenta un ejemplo de pie de foto que describe un fenómeno sorprendente del río Amazonas.

Figura 7.5. Ejemplo de pie de foto en el ámbito de la hidrología.



– El parte meteorológico

El parte meteorológico es un género discursivo que describe una o más variables, resultado de una observación meteorológica. La información que se ofrece depende del tipo de instrumento que se utilice, así como de la unidad de medida en que se presente el resultado. Por ejemplo: el anemómetro informa sobre la velocidad del viento, y se cifra en m/s o km/h. Las variables que suele contener un parte meteorológico son: la temperatura, la humedad, la presión, el viento, la precipitación, y la nubosidad. La estrategia que se emplea es la de concretar, ya que se requiere dar

datos muy precisos. Se destina a un público no especializado. Se emplea un lenguaje técnico y riguroso, a la vez que breve y repetitivo. Los verbos más frecuentes son: subir, bajar, ascender, mantenerse, etc. En cuanto a los adjetivos, también se suelen ser emplear de forma invariable: despejado, nuboso, cubierto, etc.; estos aparecen a menudo con los siguientes cuantificadores: parcialmente, totalmente, moderadamente, etc. Las partes incluyen la localización espacial y temporal del momento de la observación. Para seguir con el ejemplo del anemómetro, en la Tabla 7.12, se muestran las posibles descripciones para las distintas medidas de la velocidad del viento.

Tabla 7.12. Descriptores de la velocidad del viento (tomado de Sanz et al., 2013: 11).

m/s	Descriptor
00	Calma, no hay viento, el humo se eleva verticalmente
02	Las banderas y las hojas de los árboles se mueven
07	Las banderas ondean y las ramas finas se mueven
14	Las ramas gruesas se agitan, los hilos telefónicos silban, el uso del paraguas se hace difícil
20	Cuesta andar contra el viento, el viento rompe las ramas débiles
30	Temporal, daños importantes

– La ubicación

Se trata de un género discursivo que localiza el lugar en el que se sitúa algo. La estrategia que se emplea forma parte de la identificación, en concreto se trata de la localización. El lugar se describe únicamente con referencias espaciales. Las referencias dependen del entorno en el que se encuadre el objeto que se ubica. Pueden emplearse direcciones en las que se nombran calles, plazas, edificios, ciudades, etc. O bien se puede recurrir al sistema de coordenadas geográficas. En el caso de la tectónica de placas, la ubicación mediante coordenadas geográficas se dirige un público especializado. Tiene un formato verbal, con el empleo casi exclusivo de números y de símbolos.

En el ámbito de la tectónica de placas se emplea para localizar los distintos movimientos y fenómenos tectónicos. La ubicación de un terremoto, por ejemplo, mediante coordenadas no es de interés general; sin embargo, sí interesa a un público

especializado. Así, por ejemplo, la ubicación del epicentro del terremoto registrado el 15 de agosto de 2007 a las 18 horas 40 minutos (hora local) con una duración de 175 segundos y una magnitud 8,0° en la escala de Richter, se puede redactar de dos maneras:

1) Mediante la localización del lugar en el que se produjo:

- el epicentro del terremoto fue localizado a 74 km al oeste de la ciudad de Pisco, a 26 km de profundidad bajo el nivel del mar.

2) Mediante las coordenadas geográficas:

- el epicentro del terremoto se produjo a 13°49' latitud sur, y a 76°55' longitud oeste.

La redacción de la ubicación se trata de una formulación casi fija, por lo que solo varían los datos y el vocabulario que se emplea es específico de la tectónica de placas.

– El folleto

El folleto se trata de un género discursivo que describe algo que se quiere dar a conocer. Su función principal es entrar en contacto con el público en general, incluso, moverles hacia lo que se describe; sin embargo, también puede tener simplemente una función informativa. La estrategia es sintetizar la información más significativa acerca de lo que se informa, y para ello se utiliza un lenguaje persuasivo con valoraciones y con verbos en imperativo, para acercar la información al lector. Otras veces el lenguaje empleado no adquiere connotaciones y se limita a mostrar cómo es algo. El código verbal se combina con las imágenes, y juntos conforman un diseño atractivo. En el ámbito del medio ambiente, el folleto sirve para la promoción de diversas iniciativas sobre el cuidado del entorno. En la Figura 7.6 se puede observar la disposición del lenguaje combinado con la imagen.

– La etiqueta

La etiqueta es un género discursivo que sirve para identificar algo otorgándole su nombre propio. En algún caso se pueden encontrar al mismo tiempo algunas características que le acompañan. Se dirige al público general. Se emplea la estrategia de identificación del objeto. A veces, también incluye la estrategia de clasificar según categorías más amplias. Solo requiere el código verbal. En el ámbito de la ordenación territorial, se hace uso de etiquetas en los mapas, en los que sirven de señales en la demarcación de un espacio. La aplicación de *Google Maps* posee una función para

etiquetar lugares. En la Figura 7.7 se encuentra la información que aparece en la etiqueta del centro comercial más grande del mundo: *Mall of America*.

Figura 7.6. Ejemplo de secciones de un folleto dirigido a un turismo que respeta el medio ambiente.



Figura 7.7. Ejemplo de una etiqueta dada a un centro comercial situado en el mapa de una ciudad.

Mall of America	El <i>Mall of America</i> es un centro comercial súper-regional ubicado en las afueras de las ciudades gemelas de Bloomington, Minnesota, Estados Unidos.
60 E Broadway Bloomington, MN 55425 Estados Unidos	Altura: 15 m
Horario 10:00-21:30	Estilo arquitectónico: Arquitectura posmoderna
mallofamerica.com +1 952-883-8800	Inauguración: 11 de agosto de 1992

La importancia de conocer en profundidad los rasgos de cada uno de los géneros radica en que, en el momento de formular las actividades que se les pida a los alumnos acerca de tales géneros, se deberán contemplar sus características. Además, esas actividades se presentarán insertas en una práctica de escritura que cumpla con los requisitos propuestos para la formulación de la SD y que ofrezca las herramientas lingüísticas y geográficas que se han mencionado previamente. Milian (2008) propone una serie de actividades para facilitar operaciones discursivas en autores inexpertos que pueden servir para la explotación didáctica de los géneros presentados relacionados con la Didáctica de la descripción en Geografía:

- Proponer receptores distintos para un mismo contenido.
- Proponer receptores con un nivel de conocimientos sobre el tema inferior al del escritor.
- Determinar claramente la intención discursiva.
- Poner en común conocimientos sobre el tema.
- Facilitar recursos para estructurar y ampliar el conocimiento temático.
- Contribuir a la resolución de los problemas surgidos a lo largo de la actividad de la escritura.
- Cumplir con la función comunicativa del proyecto.

En el desarrollo del siguiente apartado se muestra una práctica de escritura que contiene todos los elementos presentados de la propuesta sobre la Didáctica de la descripción en Geografía.

7.1.4.3. Desarrollo de la secuencia didáctica.

A lo largo del desarrollo de este apartado sobre la SD, se ha expuesto cómo formularla, qué herramientas específicas se deben aportar, y qué tipos de géneros discursivos se pueden desarrollar. En este apartado, en el que se explica cómo el desarrollo de la escritura debe ir unido al desarrollo de las otras destrezas comunicativas, se va a proponer finalmente una SD que incluya los aspectos comentados.

La SD para el trabajo de textos descriptivos se muestra como ejemplo para presentar actividades de escritura en un área no lingüística. En concreto, la actividad se propone para la materia de Geografía en coordinación con los profesores de LCL, tal y como defiende el método integrador WAC, ya comentado (véase 3.3.1).

La SD se llama "Buenas prácticas para el Paisaje". En el Anexo 10 se visualiza un ejemplo del texto que se solicita como producto de la SD. La presentación de la misma sigue el esquema formulado por Camargo y Uribe (2011).

– PRESENTACIÓN

Esta propuesta tiene como finalidad elaborar un "Observatorio de Paisajes de los alumnos", en el centro educativo o de forma virtual (la decisión la tomarán los propios alumnos). Se realizará a lo largo de un curso escolar. Se dirige a alumnos de 3º de la ESO. Si el profesor lo considera conveniente, también puede adaptarse para alumnos de 1º de la ESO, las exigencias en cuanto a los contenidos que recogerá en este caso la ficha paisajística serán menores y la mediación que tenga que hacer el profesor será mayor. En el caso de los alumnos de 3º de la ESO, la SD es adecuada como se plantea a continuación.

– JUSTIFICACIÓN

En nuestra sociedad se está produciendo una creciente valoración del paisaje como fuente de memoria colectiva, con sus significados culturales y naturales. Los organismos competentes declaran que los paisajes están sometidos a procesos de transformación rápidos y profundos que ponen en peligro sus valores. Debido a esta percepción del paisaje como un valor para la sociedad, se realizan numerosos proyectos para conservar este patrimonio. El ámbito educativo no puede mantenerse al margen de este cometido. Los profesores también deben contribuir con sus alumnos a cuidar la percepción del paisaje. Una manera concreta consiste en crear este tipo de fichas paisajísticas que podrán ser expuestas y que recrearán el valor de los paisajes de los propios alumnos.

– OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta actividad son:

1. Desarrollar las cuatro destrezas comunicativas: oralidad, escucha, lectura, y escritura.
2. Responder a las preguntas y resolver los problemas que se encuentren a lo largo de la actividad.
3. Describir imágenes fotográficas de paisajes.

4. Relacionar aspectos de una fotografía para hacer una valoración final de su paisaje.

5. Presentar de forma gráfica y visual la información elaborada.

6. Aumentar el cuidado y la valoración hacia los paisajes que les rodean.

– METODOLOGÍA

La organización de las fases se realiza teniendo en cuenta el modelo de la propuesta: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, y revisión y reelaboración.

1º FASE DE ACCESO AL CONOCIMIENTO

- Objetivos:

Qué sabemos sobre el contexto: intención y destinatario

Qué sabemos sobre el género discursivo: conocimientos previos sobre la redacción (estructura y formato)

Qué sabemos sobre la información del texto: conocimientos previos sobre el tema

- Actividades:

- Preguntar acerca de los conocimientos previos sobre las fichas paisajísticas y sobre el contexto en el que estas se escriben, los Observatorios del Paisaje. Pedir que busquen información.

- Visualizar paisajes en Observatorios Virtuales del Paisaje, en Centros Virtuales del visitante de espacios naturales, en Centros de Interpretación paisajística, etc. Elegir qué tipo de paisajes se van a seleccionar.

- Debatar sobre la intención del texto que se va a escribir y sus posibles destinatarios. Realizar un esquema con las posibles intenciones y los destinatarios de las fichas paisajísticas.

- Pensar en cómo difundir el producto del proyecto. Acordar un listado de formas de difusión. Nombrar encargados para tomar medidas para poder llevar a cabo las formas de difusión que se hayan acordado.

El producto de la fase es una ficha que contenga los siguientes aspectos:

- Lo que se sabe sobre el tema y lo que se quiere saber
- El tema de los paisajes
- Los posibles destinatarios
- Las intenciones con las que se va a escribir

- Dónde y cómo difundirlo

2º FASE DE PLANIFICACIÓN

- Objetivo:

Cómo se organiza un texto descriptivo

- Actividades:

- Leer modelos de fichas descriptivas y realizar un croquis de forma inductiva.
- Optar por el formato que sea más asequible para todos.
- Buscar información de acuerdo a los aspectos elegidos.
- Organizar la información mediante mapas conceptuales, esquemas, etc.

Los productos de la fase pueden ser mapas conceptuales, esquemas y resúmenes con la información obtenida.

3ª FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

- Objetivo:

Cómo se escribe un texto descriptivo

- Actividades:

- Observar rasgos lingüísticos en las fichas paisajísticas que sirven de modelo.
- Escribir borradores.
- Maquetar textos e imágenes.

El producto de la fase puede ser el borrador de la ficha paisajística.

4ª FASE DE REVISIÓN Y REELABORACIÓN

- Objetivos:

Cómo revisar el texto: identificar logros y problemas textuales

Cómo resolver los problemas

- Actividades:

- Utilizar guías de autorregulación o listas de control para monitorizar el proceso de producción y el producto final (véase el Anexo 11).
- Realizar mejoras consultando diccionarios, manuales de estilo, etc.
- Producir el texto definitivo.

El producto de la fase es el texto definitivo.

El modo de plantear estas actividades se realizará de forma conjunta con otras actividades que trabajen las destrezas comunicativas (oralidad, escucha y lectura). Además de las que implican las actividades ya presentadas, a continuación se proponen dos actividades específicas para trabajar la oralidad y la lectura con los alumnos.

- Otras actividades para relacionar las cuatro destrezas:
 - Exposición oral de cada ficha paisajística.
 - Lectura de todas las fichas paisajística y concurso del paisaje mejor descrito.

7.1.5. Gramática de la descripción en Geografía.

En cuanto a la denominación que se utiliza, se prefiere "gramática para la descripción", puesto que, por encima de todos los rasgos que la componen predomina su objeto de estudio. Se ha de recordar, como se expuso en el apartado 4.5, que se centra en los elementos socio-discursivos, pragmático-textuales y lingüísticos que sirven para describir.

Según lo explicado al comienzo de este apartado, la propuesta abarca todos los componentes: socio-discursivos, pragmático-textuales y lingüísticos, tratados de forma didáctica, es decir, se simplificará la terminología y las cuestiones problemáticas con el fin de que sea comprensible por los alumnos. Los elementos que deben explicarse se encuentran revisados en los apartados teóricos del capítulo 4. El índice resultante se muestra en la Tabla 7.13, expresados mediante descriptores.

Siguiendo a Cuenca (2010), una gramática del texto requiere la presencia de las principales características textuales: la adecuación, la coherencia y la cohesión; a las que habría que añadir la corrección. Por tanto, especialmente, los rasgos textuales descriptivos, especialmente presentados en el subapartado 4.5, son considerados para esta propuesta.

El criterio adoptado para cuando los mecanismos aparecen en varios niveles, es el estudio de tales mecanismos en el nivel de la lengua al que pertenezca originariamente, y en el nivel en el que tenga repercusiones, se limitará a describir cómo le afectan.

Por otro lado, tal y como se ha revisado en la teoría del capítulo 2 y como se ha defendido a lo largo del capítulo 7, es necesario revisar no solo los rasgos del texto descriptivo, sino también los rasgos que este adquiere cuando se encuentra anclado en el texto expositivo. La consideración de los procedimientos explicativos como:

definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación; no se incluye la descripción, debido a que se considera como una secuencia con entidad propia (véase el subapartado 2.2.5.3). Por tanto, aunque en algún caso se considere como un procedimiento descriptivo, el hecho de poder analizarla con una función y una estructura propias, le otorga una entidad diferente a la reformulación o a la citación.

Tabla 7.13. Componentes para una gramática de la descripción.

Tipo de rasgo	Descriptor
Socio-discursivo	Lenguaje objetivo T tecnicismos
Pragmático	Deícticos tiempo y espacio Marcadores de enunciación Finalidad informativa Función referencial Punto de vista objetivo
Textual	Estructura: tema, aspectos, relaciones Deixis y anáfora espacial y temporal Elipsis Comparaciones Enumeraciones
Sintáctico	Oraciones simples Yuxtaposición y coordinación
Morfológico	Uso de la impersonalidad Sustantivos Adjetivos Verbos <i>ser, estar, parecer, tener, constituir...</i> Tiempos presente o imperfecto indicativo Conectores espaciales

7.2. Propuesta de la formación del profesorado de Geografía.

7.2.1. Fundamentos.

La propuesta de formación del profesorado parte de una idea acerca de la capacidad de la escritura poco generalizada. En este trabajo se defiende que la escritura no se aprende en la Educación Obligatoria, ni tampoco que su enseñanza le corresponda de forma exclusiva a las áreas lingüísticas. Esta habilidad debería ser desarrollada en todas las etapas formativas y en todas las materias del currículo mediante prácticas de escrituras propias de cada área o de cada disciplina. Si no se realizan prácticas de

escritura en todas las áreas, y se relega esta enseñanza a los profesores de áreas lingüísticas, no se desarrollará adecuadamente la escritura en los alumnos.

Escribir adecuadamente, hoy día, es una destreza que todo titulado superior debe haber alcanzado al finalizar su formación universitaria. Así se recoge en los documentos curriculares correspondientes a las enseñanzas universitarias –como se muestra en los siguientes párrafos–, y así lo exige la sociedad presente, en la que el conocimiento se valora no solo como una "herramienta para aprender" sino, fundamentalmente, "para aprender a aprender durante toda la vida" –como se expone en la Introducción de la tesis–.

Entre las cuatro competencias básicas que se establecen en el artículo 3.3 del Anexo 1 del *Real Decreto 1393/2007*, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias para los estudios de Máster, la tercera competencia se dirige directamente al desarrollo de la formación lingüística. A continuación se muestran las cuatro competencias básicas que deben garantizar los programas de Máster (*RD1393/2007*: 44047-8):

1ª Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;

2ª Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;

3ª Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;

4ª Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Si bien la adquisición de las cuatro competencias requieren el uso del lenguaje como instrumento de comunicación, de aprendizaje y de reflexión, la comunicación “de un modo claro” especifica que se trata de una habilidad que debe ser desarrollada también en la universidad, y en todos los programas. Por ello, este requisito será

imprescindible para todo estudiante que supere sus estudios de Máster. Además, entre las competencias específicas que deben desarrollar los estudiantes que se formen para ser profesores, en un Máster de especialización de Formación de Profesorado, esta competencia se establece de manera más exhaustiva en la *ORDEN ECI/3858* (2007: 53751-2), en los siguientes términos:

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada¹²³.

Por último, en esta misma *Orden* (2007: 53753), se vuelve concretar de nuevo la importancia del dominio de la expresión escrita, en concreto, como competencia que deberá desarrollarse entre las materias específicas para cada especialidad durante el periodo del Prácticum:

Competencia específica

Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes

Competencias del Prácticum.

- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente¹²⁴.

De este modo, mediante la normativa curricular, se justifica que es importante que los futuros docentes adquieran un "buen dominio de la expresión oral y escrita".

La formación inicial del profesorado debe pretender mejorar la expresión escrita de los propios estudiantes que se están formando. Este objetivo debe desarrollarse mediante la práctica de la escritura en cada una de las materias del plan de estudios. Por tanto, no se defienden cursos específicos para la formación en destrezas escritas de los futuros profesores, ni unos contenidos disciplinares lingüísticos para ser enseñados en las áreas no lingüísticas, se defiende que escribir sea "un asunto de todos", como subtitulan Carlino y Martínez (2009) en su libro sobre un proyecto formativo en escritura y en lectura que apuesta por este enfoque en la universidad.

¹²³ Esta competencia ha sido catalogada como la Competencia General (CG) número 9 en el plan de formación del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), universidad en la que se presenta esta tesis.

¹²⁴ Esta competencia ha sido catalogada como la Competencia Específica (CE) número 29 en el plan de formación del Máster nombrado en el pie de página previo.

La propuesta parte de esta primera concepción que debiera ser asumida por todos los docentes, y que debiera ser enseñada a los futuros profesores. Se conceptualiza de la siguiente manera:

1) La escritura es un proceso continuo y siempre se puede mejorar.

La escritura es una habilidad, y, por tanto, se encuentra permanentemente en proceso. No es tarea exclusiva de una etapa educativa, sino que en cada etapa educativa se trabajarán los objetivos que puedan alcanzar según su edad. El logro para la universidad, según la normativa curricular, como se ha visto anteriormente, es que puedan "comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades", según el *RD1393* (2007: 44048).

2) El aprendizaje de la escritura en la Universidad exige, de forma necesaria, la práctica en las disciplinas.

El aprendizaje de la escritura en la Universidad no requiere de forma exclusiva poseer conocimientos lingüísticos –por mucho que estos puedan ayudar al escritor–; en cambio, si requiere la práctica en la disciplina específica que se está aprendiendo. La escritura en las distintas disciplinas demanda el conocimiento de unos géneros discursivos específicos, el dominio del vocabulario propio de la disciplina, y la práctica de unas estrategias y habilidades concretas –aunque estas sean comunes, cada disciplina ejercita sus propias estrategias, ya que cada ámbito científico tiene su método–. Por tanto, los conocimientos específicos lingüísticos son una ayuda más para la mejora de la redacción, pero se necesita la práctica de la escritura específica, ya que se pueden tener muchos conocimientos lingüísticos, incluso pragmáticos, pero se puede no comunicar bien en los escritos.

A continuación, se presenta un ejemplo que puede servir para ilustrar este planteamiento, proveniente del movimiento sajón sobre escritura, *WAC (Writing Across the Curriculum)*: si se le pidiera a un buen escritor de novelas escribir una buena ficha paisajística, este podría no ser capaz de hacerlo, a no ser que aprendiera los conocimientos específicos geográficos sobre el paisaje, con sus correspondientes tecnicismos, y los ejercitara mediante el método concreto del análisis del paisaje que propone la ciencia paisajística. En el lado opuesto, un experto en ciencias del paisaje podría escribir bien esta ficha, o no, dependerá de cómo haya desarrollado esta habilidad. Si ha adquirido su ciencia por medio del estudio, es decir, con la lectura de

textos sobre el paisaje, no tiene por qué presentar problemas a la hora de escribir una ficha paisajística, e, incluso, posiblemente, pueda escribir adecuadamente en cualquier otro ámbito de la esfera social que no le exija un conocimiento específico –ya se ha destacado la interrelación entre lectura y escritura en las propuestas para el alumnado, y se va a seguir tratando en esta propuesta para el profesorado—. Sin embargo, otro especialista en paisaje puede que no preste atención a los rasgos formales, y que no escriba adecuadamente una ficha paisajística. De esta manera, mientras que la escritura puede ser desarrollada adecuadamente o no por una persona que no tenga conocimientos específicos lingüísticos, una escritura especializada no puede ser desarrollada por una persona que tenga conocimientos lingüísticos pero no tenga los disciplinares. Por tanto, se puede concluir que es importante escribir en cada área sus géneros específicos, pues, aunque se dieran cursos de escritura general, si no se trabajaran los géneros discursivos de cada área, estos no se redactarían adecuadamente.

Desde estos presupuestos se parte para la formulación de la propuesta. A continuación, se tratará de cómo llevarla a cabo.

7.2.2. Prácticas de escritura.

Esta propuesta se dirige, en primer lugar, de forma específica a la formación inicial del profesorado, en cualquier Máster de Formación del Profesorado para la especialidad de Geografía, ya que se trata de mejorar la formación de los futuros profesores de Secundaria de Geografía. En cuanto a la formación de los actuales profesores en ejercicio, esta propuesta puede ser adaptada a su práctica diaria mediante un trabajo interdepartamental, tal y como se ha desarrollado a lo largo de la tesis. Ese trabajo entre departamentos se podría enriquecer con la propuesta de Grupos de trabajo de innovación e investigación, de manera que hubiera una reflexión profunda acerca de la práctica docente conjunta, reforzada con la puesta al día de conocimientos que les unan, especialmente los relacionados con las áreas instrumentales. Finalmente, si se tiene en cuenta que entre los autores de los libros de texto se encuentran profesores en ejercicio, sería conveniente que estos se involucraran en procesos de formación para mejorar el tratamiento de la escritura descriptiva en los libros de texto de Geografía.

El planteamiento ideal para la formación inicial del profesorado supondría el trabajo coordinado de todos los profesores del Máster para acordar proyectos con los

estudiantes que puedan ser trabajados desde las distintas disciplinas. Además, requeriría una reestructuración del periodo de las prácticas para que se integraran con el periodo de docencia, de manera que la unión del "aula teórica" con el "aula real" supusiera una fuente enriquecedora de formación, de investigación y de innovación educativa. En esta situación se podrían plantear auténticos trabajos por proyectos.

Los trabajos por proyectos se introdujeron en Educación Infantil y en Educación Primaria con esfuerzos aislados de profesores que creían en estos principios. Las autoras que comenzaron este enfoque defendían que una didáctica de la escritura no requiere tanto centrarse en el código como en el niño¹²⁵ y desarrollar todas sus potencialidades exponiéndole a situaciones variadas de escritura. Este enfoque, sin embargo, no ha llegado a tener efecto, salvo puntuales experiencias, en la Educación Secundaria ni en la Universitaria. Una dificultad reside en los problemas para la coordinación entre profesores y en la complejidad de cada disciplina conforme se avanza de nivel, lo que provoca la escasez de tiempo para dedicarlo a realizar actividades en clase. A su vez, las actividades que supondrían la práctica de las destrezas no se ven necesarias pues se dan por sabidas y desarrolladas, y no se trabaja de manera procesual o pautada. La necesidad de trabajar de forma pautada surge cuando se evalúa y se constata que los estudiantes tienen problemas para desarrollar habilidades, en concreto, la habilidad de la escritura.

Antes de llegar a estas situaciones de emergencia en la universidad, o antes de rebajar el nivel de exigencia por carencias procesuales, sería conveniente retomar la práctica de la escritura, de una escritura digital, adaptada a los tiempos, pero escritura al fin y al cabo.

Según la *ORDEN ECI/3858*, entre los veinticuatro créditos europeos del módulo específico, debería figurar una materia dedicada a la "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa". En este caso, el proyecto de escritura se encaminaría principalmente a la elaboración del diseño de una investigación, que luego se llevaría a cabo durante el Prácticum y, a su vez, sería el objeto de la investigación del Trabajo Fin de Máster (TFM).

Otra modalidad para impartir esa materia es darla de forma transversal, como puede suceder en el caso del Máster de la especialidad de Geografía, debido a la amplia carga lectiva que supone un Máster que se dirige principalmente a la enseñanza de dos asignaturas obligatorias en Secundaria, provenientes de tres disciplinas básicas

¹²⁵ Estas autoras dedican sus estudios principalmente a la alfabetización inicial. Desde Emilia Ferreiro o Ana Teberosky, hasta Liliana Tolchinsky o Isabel Ríos, entre muchas otras y muchos otros.

(Geografía, Historia, e Historia del Arte). Las prácticas de la escritura se plantearían, entonces, de otra manera.

La propuesta va a tratar de ajustarse a la organización actual del Máster del Profesorado, para ver cómo se podría comenzar este cambio que pide la Educación Universitaria desde el punto en el que se encuentra. Las prácticas se comenzarían a realizar durante el periodo de docencia, se desarrollarían en las aulas de Secundaria durante la fase del Prácticum, y se finalizarían con el Trabajo Fin de Máster (TFM).

Las primeras prácticas de escritura serían guiadas por los profesores que imparten materias en la fase de docencia, mientras que en el segundo periodo el profesor encargado sería el profesor-tutor de la Universidad que dirija el Trabajo Fin de Máster (TFM) del alumno.

Las primeras prácticas irían encaminadas al fortalecimiento de la destreza de la escritura en los estudiantes. Y, según la concepción que se defiende en este trabajo acerca de la interrelación de destrezas, tendría que suponer el trabajo de las cuatro destrezas.

En concreto, las actividades que se ofrecen a continuación tienen como objetivo final la escritura de un texto descriptivo que ayude a desarrollar los conocimientos que se imparten en las asignaturas de Geografía del Máster, bajo los presupuestos de una Enseñanza Activa (véase apartado 5.3.2.):

- Diseño y redacción de una ficha paisajística del lugar con el que más se identifique el estudiante. Puede ser su lugar de nacimiento o la imagen que recuerde de sus veranos en la playa, etc. Se trata de profundizar en el conocimiento de sí mismo a través del análisis de ese lugar. El alumno deberá seleccionar la panorámica que crea que le puede mostrar esa visión de algo que le identifique, así como la descripción de las unidades de paisaje que esta contiene. Además, se podrá explotar didácticamente con la elaboración de un croquis de la imagen, ayudándole a desarrollar la estrategia de la organización. También, tendrá que ponerle un título, trabajando así el desarrollo de la estrategia de síntesis (consúltese Anexo 10). Después, la presentará a sus compañeros mientras estos evalúan su exposición.

- Lectura de una novela de viajes y redacción del itinerario que sigue su argumento. Puede ser de una novela elegida para todo el grupo o de las novelas que elija cada uno. Al finalizar, se realizará un libro-fórum que comenzará con la descripción oral de cada uno de los paisajes del itinerario o de cada itinerario de las diferentes

novelas. Se organizará de tal manera que cada alumno intervenga una vez. En la segunda parte del libro-fórum se comentará libremente lo que les ha aportado el libro y si les ha ayudado a mejorar su mirada geográfica del mundo que les rodea. La evaluación de cada ponente la realizará el profesor y los alumnos valorarán el desarrollo de la actividad.

– Diseño y redacción de un folleto para promocionar un espacio natural protegido que conozcan, o para fomentar el respeto por el medio ambiente de un espacio que se encuentre especialmente dañado, próximo a su vivienda habitual o a un lugar que frecuenten. De esta manera, se potencia en los alumnos la responsabilidad por cuidar su medio, al menos, trabajando su mirada. Una vez realizados, se expondrán a los compañeros a modo de campaña publicitaria, porque se realizará un concurso para ver cuál es el más votado, el que más ha gustado. Una vez dado el fallo, se analizarán los motivos por los que ese folleto ha resultado más atractivo que ninguno. Se pueden realizar unas bases para el concurso. La redacción de las bases se puede proponer a su vez como otro concurso, pero en este caso, el jurado será el profesor.

Esta es una muestra de cómo se pueden proponer actividades formativas que exigen una metodología activa, ya que la implicación de los alumnos será fundamental. Estos se acostumbrarán a evaluar siempre todas las actividades, y de esta manera, cuando tengan que proponer actividades para la fase del Prácticum y en el ejercicio de su futura profesión, habrán interiorizado que deben someter continuamente sus actuaciones a evaluación. Además, habrán experimentado la importancia de implicar al alumnado para que sea una enseñanza significativa para este, y podrán identificar y replicar actividades en las que la tarea final de la redacción les permita trabajar otras muchas competencias. Marrón Gaité (1990: 165) advertía de la importancia de realizar con los futuros maestros las mismas actividades que se deben realizar en las aulas de Primaria con estas palabras:

No olvidemos que nuestra tarea es la formación de futuros profesores de EGB y ellos tienden a reproducir en su actividad docente aquello que han aprendido, y a utilizar las mismas técnicas que con ellos utilizaron durante su periodo de formación, de ahí la importancia que tiene familiarizarles y motivarles hacia técnicas activas, agilizadoras de los procesos de aprendizaje, al tiempo que les adiestramos en el empleo de los múltiples recursos que el entorno nos ofrece para trabajar con los niños en el área de las Ciencias Sociales.

A pesar de que estas palabras se dirigen a la formación del profesorado de Primaria, se pueden trasladar a niveles superiores. Por tanto, la propuesta se formula en términos similares a las tareas que se proponen para realizar con los alumnos en Secundaria. La diferencia estriba en el carácter evaluativo de las tareas destinadas a la formación docente. En las prácticas para los futuros profesores se potenciará la evaluación de los logros que se pueden alcanzar mediante estas tareas, de manera que ellos mismos experimenten cómo pueden mejorarse tales prácticas.

En cuanto a la formación permanente, la propuesta consiste en la participación en proyectos de investigación que aseguren la formación continua del profesorado. Consistirán en verdaderos focos de experimentación, ya que será ahí donde puedan descubrirse las potencialidades que tiene la escritura. La propuesta se dirigiría a todos los departamentos para lograr un verdadero trabajo interdisciplinar. Este proyecto podrá realizarse combinando las sesiones teóricas –que podrían impartir los propios profesores, cada uno acerca de aquellos aspectos de su asignatura que se relacione con la escritura–, con otras sesiones prácticas en las que se elaborasen materiales para el trabajo de la escritura con los alumnos. Además, a estos profesores se les proporcionarán instrumentos para mejorar su forma de redactar y para que tengan claves para la enseñanza de una escritura adecuada a las demandas de la sociedad actual. Pero el instrumento más valioso es el relacionado con la evaluación, tanto de la propia actividad docente como del aprendizaje de los alumnos.

7.2.3. Evaluación de las prácticas.

La propuesta que se realiza para la evaluación se centra en la valoración de las prácticas de escritura para trabajar la descripción en asignaturas no lingüísticas.

Stenhouse (1984: 130-1) propone doce criterios para identificar actividades que posean un valor inherente, que toma de Raths (1971). A continuación, se recoge lo más significativo de cada uno de los criterios, los cuales se encabezan con la proposición "una actividad es más gratificante que otra si permite":

1. [...] Efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. [...] Tener papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Indagar sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.

4. [...] Actuar con objetos, materiales y artefactos reales (los así llamados *realia*).
5. [...] Tener éxito en diversos niveles de habilidad.
6. [...] Examinar dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.
7. [...] Examinar temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente –y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. [...] Correr riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o de fracaso.
9. [...] Exigir que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. [...] Estimular a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.
11. [...] Compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

A partir de estos criterios de carácter general, se han elaborado unos materiales que sirven de ayuda y de orientación para evaluar las actividades específicas del ámbito de la Didáctica de la escritura. Estos materiales son: una *Guía de observación para el análisis de la didáctica de la descripción en el libro de texto de Geografía* y su correspondiente *Plantilla para la redacción del informe acerca de los libros de texto*, (véanse los Anexos 12 y 13). Estos materiales son instrumentos de trabajo para los profesores en activo, cuando tienen que elaborar informes para seleccionar libros de textos al finalizar el curso; pero, a la vez, son instrumentos de formación didáctica para los futuros docentes. La especificidad de estas guías consiste en integrar los aspectos relacionados con la descripción y los relativos a la disciplina que se trabaje. Los aspectos que se evalúan sobre las actividades son: si tienen en cuenta las características psicológicas de los alumnos, la metodología que subyace, la concepción de la escritura que tienen, el modo de presentar las herramientas lingüísticas y las herramientas geográficas. Por último, se evalúan aspectos relacionados con el formato de las actividades.

A pesar de todas las propuestas y sugerencias realizadas, no se ha pretendido que se tomen como un método. Se ha querido fundamentar la base en la que se sustentan y dar ejemplos concretos, pero de ninguna manera se han de tomar como método para aplicar independientemente de quién se tenga delante. El profesor no puede perder de vista que debe mirar a los alumnos para saber hacia dónde encaminar sus pasos. Todo

ello sin prejuicio de descuidar su formación docente, pues en estos tiempos en los que el conocimiento avanza tan rápido, ningún docente se puede quedar rezagado. Al igual que el profesor en ejercicio no puede abandonar su formación, el futuro maestro ha de combinar la formación que recibe en la universidad con la puesta en práctica en el aula. En el aula es donde aprende el ejercicio de su profesión, y donde aprende a educar su "mirada". Con estas palabras se cierra el intento de este capítulo de presentar una propuesta de formación del profesorado que acerque el "aula teórica" al "aula real":

El aula –con todo lo que en ella sucede- es el epicentro de la didáctica, el marco fundamental de la enseñanza/ aprendizaje de la lengua. El correlato desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado han de ser la observación del aula y las prácticas de enseñanza (Álvarez Angulo, 1997: 452).

7.3. Conclusiones

Con el presente capítulo se finaliza el objetivo de la investigación teórica y experimental: formular una propuesta para la Didáctica de la descripción en Geografía. Esta propuesta contiene tanto una parte teórica acerca de la descripción, como una parte práctica que sirve para ayudar a describir. Se ofrecen varios instrumentos con la finalidad de obtener una mejora de la descripción en Secundaria. Entre los instrumentos cabe destacar el modelo de escritura descriptiva que se proporciona.

Asimismo, se trata sobre la importancia de la formación docente para este cambio de mentalidad, especialmente, sobre cómo debe ser enseñada la escritura en un área no lingüística, mediante prácticas reales que involucren al alumno, en este caso, en la escritura descriptiva.

A continuación, en las conclusiones finales, se relata una serie de reflexiones acerca de lo que supone este nuevo modelo de enseñanza de la escritura descriptiva en Geografía, aplicable a cualquier otra área del currículo que no sea Lengua castellana y Literatura

CONCLUSIONES

La exposición de las conclusiones consiste en presentar las reflexiones a las que han llevado tanto la investigación teórica como la fase experimental, materializadas en la propuesta didáctica final. En primer lugar, se exponen de forma general, y, posteriormente, se muestran ordenadas según cada uno de los ámbitos investigados.

A partir de lo investigado en esta tesis, el tratamiento de la descripción en los libros de texto de Geografía de 1º y de 3º de la ESO no se realiza de forma conveniente. El problema parte de una inadecuada didáctica de la descripción en Geografía, por diversas causas: un desconocimiento de los aspectos psicológicos que intervienen al describir, una desatención al funcionamiento de las facultades perceptivas en los adolescentes, una falta de aplicación de criterios metodológicos que ayuden al alumno (como partir de sus conocimientos previos), una carencia en la formación en Didáctica de la escritura que conlleva concepciones erróneas acerca de la escritura (como se observa en el escaso tiempo que en los programas se dedica a la escritura), así como en la formación específica acerca de la Didáctica de la descripción.

En primer lugar, los profesores en Secundaria consideran que es evidente que los alumnos realizan adecuadamente las descripciones en las edades comprendidas entre los 12 y los 15 años (correspondientes a 1º y a 3º de la ESO, respectivamente). Sin embargo, tras haberse adquirido el dominio de la descripción de los detalles en la etapa de las operaciones formales, en Primaria, comienza una etapa en la que la atención y la percepción funcionan de manera distinta, tal y como se ha revisado en el capítulo primero (véase el apartado 1.2). Por lo que se ha generalizado una creencia errónea acerca de la capacidad descriptiva en la adolescencia. Además, la tipología de las actividades analizada no muestra tener en cuenta los intereses de los alumnos, ya que no responde ni a sus intereses ni se presenta en su contexto de uso.

Por otro lado, se perciben concepciones erróneas acerca de la Didáctica de la escritura en las actividades de los libros de texto, ya que la presencia de la práctica de la escritura es escasa. Apenas se le dedica tiempo, por lo que tampoco se puede mejorar, ya que la escritura necesita ejercitarse regularmente para ser dominada. En cuanto a la concepción de cómo se describe, no se ha encontrado ningún modelo de referencia. Asimismo, los profesores se encuentran sin herramientas para explicar cómo redactar mejores descripciones.

Por tanto, las causas principales del tratamiento inadecuado que se han detectado en los libros de texto provienen de la falta de conocimientos tanto del ámbito psicológico como del ámbito de la Didáctica de la escritura, y en particular, de la escritura descriptiva. De ahí que la propuesta de mejora se encamine a la solventar esos defectos, así como a la formación del profesorado en los aspectos psicológicos y en los aspectos de la didáctica de la escritura.

Una vez realizada una perspectiva general de los problemas fundamentales que se han encontrado, comienza una exposición pormenorizada de cada una de las conclusiones a las que se ha llegado mediante este trabajo. La exposición de las mismas se estructura según las veinte categorías analizadas, distribuidas en los cinco ámbitos. Se tienen en cuenta tanto las investigaciones experimentales como lo revisado en la fundamentación teórica.

Sobre las categorías relacionadas con el ámbito de la Psicología, se puede concluir:

1. No se ha cumplido la hipótesis que se realizaba acerca de la predominancia de los contenidos concretos sobre los contenidos abstractos, en las actividades referidas a la descripción. Por el contrario, se ha hallado que predominan los conceptos abstractos. Además, se han encontrado ejercicios predominantemente descriptivos que requerían la abstracción —es el caso de las descripciones de procesos, fundamentalmente—. Este dato tampoco se había previsto, por lo que le añade importancia al empleo de la descripción en la materia. Sin embargo, desde la revisión teórica, se ha comprobado que la abstracción es compleja para los adolescentes, especialmente para los alumnos de 1º de la ESO. Por lo que debe ser un tema considerado desde la enseñanza de la descripción y no se debe exigir más de lo que el alumno puede alcanzar. En el sentido opuesto, se ha llegado a la conclusión de que la descripción exige una serie de estrategias de mayor nivel de complejidad cognitiva que las estrategias que se piden con mayor frecuencia. Por tanto, se cree que sí se puede pedir al alumno un esfuerzo intelectual mayor, siempre y cuando esté mediado y se le faciliten ayudas.

2. No se encuentran apenas diferencias de nivelación en las actividades, por lo que no se atienden a las necesidades de cada alumno. Además, tampoco se hallan agrupamientos en distintas modalidades (parejas, grupos y clase), por lo que se pierde una manera de aprender con los iguales. Por otro lado, toda la acción de evaluación recae sobre el profesor, por lo que el alumno pierde el protagonismo de su aprendizaje. En resumen, por todas estas carencias que se presentan en los libros de texto, se podría

requerir que este instrumento sea puesto “en cuarentena” por el profesor, y que, en primer lugar, se pregunte a sí mismo cuál va a ser su método de trabajo, y en caso de que tenga que aceptar su utilización, que sea consciente de toda la labor que debe realizar él mismo, ya que en el libro de texto no va a encontrar esa ayuda.

3. El conjunto de las estrategias descriptivas propuestas presentan unos momentos en la descripción diferente al que se suele tratar tradicionalmente. El momento final de síntesis no suele ser considerado. Este momento es el que hace que la descripción sea un proceso más complejo de lo que normalmente se piensa. De hecho, se conciben como simple o de poca importancia; sin embargo, son el paso previo a la comprensión y permiten desarrollar el conocimiento, por lo que es importante hacer visibles estas estrategias en la formulación de las actividades. El profesor también necesitará formarse para enseñarlas de forma explícita.

Sobre las categorías relacionadas con el ámbito de la Lingüística, se puede concluir:

4. No se ha cumplido la hipótesis que se realizaba acerca de la predominancia del texto expositivo en los textos de Geografía. Por el contrario, se ha hallado que el texto mayoritario es el texto descriptivo. Incluso se han encontrado actividades en las que el texto predominante era el descriptivo, mientras que el texto expositivo funcionaba como una secuencia auxiliar. Por tanto, este dato lleva a la conclusión de que la descripción es muy importante para la Geografía.

5. Otra modalidad frecuente que se ha encontrado ha sido la presencia de textos descriptivos en textos expositivos. Esta es la concepción normal con la que se partía en las hipótesis acerca de la presencia de tipos de textos. Sin embargo, al no encontrar ayudas especiales para la redacción de los mismos, puede llevar a concluir que se hace necesario formular herramientas para reconocer diferentes formas de escritura y distintos modos de enlazarlas.

En relación con las categorías pertenecientes al ámbito de la Didáctica de la escritura, se puede concluir:

6. Los libros de texto apenas ayudan a la mejora de la escritura. Sin embargo, a diferencia de lo antedicho, sí se encuentran algunas ayudas lingüísticas. En el análisis de estas ayudas se demuestra que no hay una concepción adecuada de la escritura, así como de su práctica descriptiva. Los profesores muestran un descontento ante la poca

ayuda que aportan los libros de texto a la escritura. Por estos motivos, se defiende la Didáctica de la escritura en las disciplinas, de manera que pueda producirse una revalorización de la escritura y de la buena escritura en todos los ámbitos disciplinarios, y en concreto, en el ámbito de la Geografía. Además, esto ayudaría a mejorar la concepción que tienen de la escritura, pues se ha analizado que no es correcta. Al mismo tiempo, serviría para reconocer los distintos tipos de secuencias en las actividades, aunque en estas no se formulen explícitamente los tipos de texto que se requieren.

En relación con las categorías pertenecientes al ámbito de la Didáctica de la descripción, se puede concluir:

7. El conocimiento de los contenidos teóricos acerca de la descripción podría mejorar su uso en la práctica. Además, se ha observado que, entre los tipos de descripción que se suelen requerir en esta materia, se encuentra una ausencia de un término específico para descripción zoológica. Por otro lado, se han encontrado casos de hipotiposis para el ámbito climatológico y para el de la tectónica de placas. En lo referente a la descripción de los objetos que se pide suele ser sencilla. Las descripciones topográficas son las más importantes, por lo que su conocimiento podría ayudar a identificar la estructura de los géneros con mayor facilidad. Por todos estos motivos, se cree que la explotación didáctica de los conocimientos acerca de los tipos de textos es relevante para la propuesta de esta tesis.

8. En cuanto a las funciones, en relación con las estrategias, han servido para la caracterización de la tipología de las estrategias descriptivas, la cual se trata de una herramienta importante para la didáctica.

9. Respecto a la formulación de enunciados:

a) En cuanto a los enunciados sin preguntas, se ha detectado que suponen un mayor uso de la escritura en los alumnos. Sin embargo, no siempre se usa de forma adecuada los verbos. Por este motivo, se propone un listado de verbos para formular los enunciados de forma precisa; y que, además, se relacionen con las estrategias descriptivas, de manera que se hagan visibles a los alumnos.

b) Respecto a los enunciados con preguntas, se ha encontrado que en la mayoría de los casos la cantidad de escritura que requieren es mínima. Por otro lado, suelen hacer referencia a uno de los dos momentos básicos perceptivos, el sintético y el analítico. Por lo que, será conveniente para las guías de observación utilizar preguntas teniendo en cuenta que deben incluir ambos momentos.

10. Apenas se ofrecen herramientas lingüísticas en los libros de texto, pese a que los profesores y los alumnos perciban que sí. Las instrucciones que se han analizado son parciales y no subyace ningún tipo de modelo de descripción. Por lo que se declara la necesidad que hay de trabajar una Didáctica de la descripción. Para esto, se deben dar pautas claras acerca del proceso de la descripción, basado en la revisión de los conceptos teóricos aportados por la Psicología. Al mismo tiempo, se ha de especificar cómo se debe emplear el lenguaje objetivo. Los alumnos manifiestan que no saben utilizar un lenguaje objetivo, por lo que las herramientas lingüísticas son importantes. El modo de integrarlas será mediante listas de control en las que se muestre de forma explícita cómo deben hacer uso de ese lenguaje, por tanto se emplearán recomendaciones metalingüísticas. Lo mismo se ha percibido con las dificultades relacionadas con el vocabulario, los alumnos manifiestan inseguridad en su dominio del vocabulario específico, por lo que se mostrarán listas con ejemplo en sus contextos, para que les ayuden a la reflexión sobre su uso.

11. De las dificultades que han manifestado los profesores y los alumnos, se puede concluir lo siguiente:

a) El tratamiento de la descripción debe ir encaminado a resolver dificultades; una vez solventadas, la tarea de describir no resulta problemática.

b) La propuesta trata de cubrir todos los ámbitos, considerando que no todos ellos serán imprescindibles para llevar a cabo con todos los alumnos, si bien al contrario, se tratará de un muestreo de ayudas disponibles para los casos en los que se muestren problemas relacionados con esas cuestiones.

c) Las dificultades que manifiestan tanto profesores como alumnos son: la falta de vocabulario, los problemas ortográficos, la falta de lectura y de comprensión, la falta de práctica y de hábitos de escritura, las dificultades para abstraer o para comprender, las dificultades para estructurar la composición, y la poca motivación.

d) Las carencias detectadas en los libros de texto, relacionadas con esos problemas pueden deberse a: la falta de práctica, las dificultades para abstraer, las dificultades para estructurar la composición y la falta de vocabulario.

Todos estos problemas son salvables con sus correspondientes medidas, como: la mayor presencia de actividades para la práctica de la escritura; la gradación adecuada de los conceptos abstractos requeridos para realizar descripciones, junto con las guías de

observación de datos concretos; las ayudas sobre cómo realizar el proceso de la descripción, incidiendo en el paso de organización de los datos; y, por último, la presencia de listas de vocabulario contextualizado para mejorar la competencia léxica de los alumnos. Se llevarán al aula las prácticas de mediación para ayudar en los procesos de aprendizaje, que han sido continuamente referenciadas en esta tesis.

Sobre las categorías relacionadas con el ámbito de la Didáctica de la Geografía, se puede concluir que:

16. Los ámbitos resultantes de la investigación que sirven para establecer la tipología básica de ámbitos geográficos son: turístico, paisaje, relieve, cartográfico, climatología, hidrología, meteorología, tectónica, medio ambiente, y ordenación territorial.

17. Los géneros discursivos seleccionados en los que se usa la descripción ascienden a treinta y cuatro. El trabajo desde estos géneros discursivos propios de la Geografía puede permitir una enseñanza de la lengua funcional y situada. A partir de esta selección podrá trabajarse para ampliarla.

18. Entre los objetivos del currículo, se hace necesario trabajar especialmente dos: la adquisición de vocabulario y la elaboración de información. Se debe, principalmente, a la poca presencia que tienen en los libros de texto, en contraste con la demanda que de ellos hacen los profesores.

19. Entre las herramientas geográficas, las que se presentan con menor frecuencia son las herramientas estadísticas, las audiovisuales y los instrumentos propiamente geográficos (brújulas, barómetros, etc.). Por lo que también tendrá que estudiarse cómo trabajarlos en el aula con más frecuencia.

20. Respecto a los modos de representación, en primer lugar, la referencia a realidad y a los elementos audiovisuales son los que menos se demandan. Los mapas, junto con los gráficos y los dibujos son los más requeridos. De estos últimos hay mucha literatura acerca de cómo utilizarlos en el aula, aun así, sabiendo que son tan necesarios para la descripción, se deberían tener en cuenta siempre para las actividades relacionadas con el tratamiento de la descripción en Geografía.

A continuación, se quiere hacer referencia a las limitaciones que se han encontrado en la realización de este estudio, para, posteriormente, expresar de forma prudente posibles mejoras:

– El análisis de los libros de texto se ha realizado por un solo investigador, debido a las exigencias del propio trabajo de investigación. A pesar de que, en el lado

positivo, el criterio que se ha utilizado para todas las actividades se ha mantenido y el hecho de que todo el análisis lo realice un solo investigador asegura la unidad de criterio; a la vez, plantea la restricción de la falta de perspectiva y de contraste con otras opiniones. En caso de que la percepción del investigador haya sido errónea en la concepción de algún criterio, toda la investigación realizada para la categoría afectada perdería su validez.

– Se considera que una propuesta de este tipo, en la que se pretende cambiar no ya un contenido curricular, sino todo el enfoque del currículo, es competencia de la Administración. Sin embargo, se pueden tomar iniciativas de mejora mediante actuaciones puntuales. Una propuesta sería que se crearan grupos de investigación para trabajar con una metodología similar a la que se ha propuesto para la formación de profesores. El trabajo en equipo supone un enriquecimiento de puntos de vista, entre otros aspectos; y, para la formulación de una propuesta, sería necesario que fuera algo compartido desde las aportaciones de varios investigadores.

– La necesidad de llevar la propuesta a la práctica antes de formularla como un método que sirva para la mejora. En caso de que esto sucediera, se debería trabajar en varios centros piloto, con la metodología Investigación-acción, de modo que fueran los propios profesores los que reflexionaran sobre su enseñanza.

Por último, se quieren abrir horizontes hacia nuevas líneas de investigación en la enseñanza de la descripción en una materia no lingüística:

– Aplicar el Modelo Didactext (2003) a los dos tipos de textos que aún quedan por aplicar: el texto narrativo y el texto dialogado.

– Estudiar más géneros discursivos descriptivos y más ámbitos geográficos en los que estos se produzcan; de esta manera, de completaría el inventario acerca de los géneros discursivos descriptivos en Geografía.

– Realizar el mismo método de trabajo para los textos expositivos y argumentativos en Geografía.

Por último, resulta evidente que esta propuesta debe llevarse a la práctica en las aulas y comprobar los resultados. Sin embargo, no han sido las pretensiones de este trabajo, pues se planteó como investigación descriptiva del estado de la cuestión.

Una última reflexión en cuanto a una futura línea de investigación pero que tendrá que ser llevada a cabo por especialistas del ámbito de la Psicología, consistiría en la verificación experimental de la propuesta realizada acerca de la tipología de estrategias que intervienen en la acción de describir.

La reflexión final acerca de la contribución de este trabajo consiste en manifestar el deseo de que este trabajo no solo haya aportado instrumentos para mejorar el tratamiento de las actividades de los libros de texto, sino que realmente pueda servir para que la descripción se trabaje de una forma nueva con los alumnos en Geografía. De esta manera, habiendo contribuido a mejorar el tratamiento de la descripción en los libros de texto, junto con la mejora del trabajo que realicen los profesores y los alumnos, esta propuesta sería completa ya que atendería tanto al proceso de enseñanza como al proceso de aprendizaje de la descripción en Geografía.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, L. (1982). *Cuestiones de lingüística textual: con una selección bibliográfica*. Salamanca: Universidad, D.L.
- Adam, J.M. (1985). Quels types de textes? En *Le français dans le monde*, 192, pp.39-43.
- y Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. París: Nathan.
- (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. París: Nathan Université.
- (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- (2005). *Linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. París: A. Colin.
- Goldenstein, J.P.(1976). *Linguistique et discours littéraire: théorie et pratique des textes*. París: Larousse.
- AGE (2000). *La geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria*. Madrid: AGE.
- (2013). *Análisis del Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en lo que compete a las asignaturas de Geografía y Propuestas de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Madrid: AGE.
- Agosto Riera, S. E. (2004). Aprender a argumentar mediante los medios de comunicación. En *Aula de innovación educativa*, 129, pp.10-14.
- (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Albaladejo, T. (1981). On Text Linguistic Theory. En Petofi, J. S. (Ed.), *Text versus Sentence. Continued*. Hamburgo: Buske.

- (1987). Componente pragmático, componente de representación y modelo lingüístico-textual. En E. Bernárdez (Comp.), *Lingüística del texto*, pp. 179-228. Madrid: Arco/Libros.
- Alvarado, M. (Coord.) (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, pp. 13-51. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Álvarez, M (1994a). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco-Libros.
- (1994b). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco-Libros.
- (1995). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco-Libros.
- Álvarez Angulo, T. (1997). “Ciencias del lenguaje y Transposición didáctica: notas para una Didáctica de la lengua materna”. En VV. AA., *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. IV congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 499- 452, celebrado en Barcelona, 27, 28 y 29 de noviembre de 1996. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- (2002). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*. [Recurso electrónico]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-8466-270-9.
- (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, pp. 29-60. ISSN 1130-0531.
- (2007). Describir en las aulas. De la observación y el análisis a los discursos y los textos. En *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*, pp. 199-232. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- e I. García Parejo (2009). Academic Writing in Spanish Compulsory Education: Improvements after didactic intervention on sixth graders’ expository texts. In: *Traditions of Writing Research*, pp. 181-197. New York: Routledge.
- (2010). *Competencias básicas en escritura*. Madrid: Octaedro.
- González Serrano, M. A., Mateo Girona, M. T., y Serrano Almodóvar, M. P, (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos

- e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. En *Revista Complutense de Educación*, 26(2), pp. 425-445. ISSN 1130-2496.
- Álvarez Méndez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.
- Álvarez Orellana, M. F. (2003). El reconocimiento de las dificultades implícitas en los contenidos geográficos para la innovación en la enseñanza. En M. J. Marrón Gaite, C. Moraleda Nieto, y H. Rodríguez García (Eds.), *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*, pp. 359-370. ISBN 8493345709.
- (2007). *La fotografía en el conocimiento del medio geográfico. Fundamentos y propuestas didácticas para Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial CCS.
- Amorós, C., Llorens, M. (1989). Los procedimientos. En *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 36-41. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Anderson, J., y Anderson, J. R. (1982). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anson, C. M. (1993). The future of writing across the curriculum: Consensus and research. En C. M. Anson, J. E. Schwiebert y M. M. Williamson (Eds.). *Writing across the curriculum*. Westport, CT: Greenwood.
- Applebee, A. N., y Langer, J. A. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Albany, Nueva York: Center on English Learning and Achievement.
- Ardailon, E. (1901). Les principes de la géographie moderne. En *Bulletin de la Société de Géographie de Lille*, XXII(4), pp. 269-290. ISSN 12502677.
- Aristóteles (1988). *Acerca del alma*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- Atkinson, R., y Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En Spence, K., y Spence, J. (Eds.), *The Psychology of learning and motivation*, vol. 2, pp. 89-195. Nueva York: Academic Press.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

- Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Sullivan, D. P. (1983). *El desarrollo infantil, 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aznar, E., Cros, A., y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE: Horsori.
- Baddeley, A. (1999). *Memoria humana. Teoría y práctica*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.
- y Hitch, G. (1974). Working memory. En G. Bower (Ed.), *Advances in learning and motivation*, 8, 47-90. Nueva York: Academic Press.
- Bailey, R. W. (1983). Writing across the curriculum: The British approach. En P. L. Stock (Ed.), *Essays on theory and practice in the teaching of writing*. NJ: Upper Mountclair.
- Bajtin, M. M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ball, D. y Forzani, F. (2007). What makes educational research “educational”? En *Educational Researcher*, 36(9), pp. 529-540. DOI:10.3102/0013189X07312896.
- Ballesteros Jiménez, S. (1995). *Psicología general, un enfoque cognitivo*. Madrid: Editorial Universitas.
- (2007). *Psicología general. Atención y percepción, Vol.2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2008). *Psicología general, Vol.1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2012). *Psicología de la memoria. Estructuras, procesos, sistemas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Barbeiro, L., y Brandão Carvalho, J. A. (2006). Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps, (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, pp. 77-97. Barcelona: Graó.
- Barca Lozano, A., Valle Arias, A., Porto Rioboo, A., Núñez Pérez, J. C. (1996). Modelos y teorías de aprendizaje e instrucciones en situaciones educativas (I): los enfoques experimentales (clásico y conductual) y cognitivos/interaccionistas. En R. González Cabanach, A. Barca Lozano, J. Escoriza Nieto,

- J. A. González Pienda (Eds.) (1996). *Psicología de la instrucción, vol.1, Aspectos históricos explicativos y metodológicos*, pp. 61-124. Barcelona: EUB.
- Bars, H. (1963). *La littérature et sa conscience*. París: Grasset.
- Barroso, J., y Junqué, C. (Coord.) (2009). *Manual de neuropsicología*. Madrid: Síntesis.
- Bassols, M., y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Bathia, V. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C. N. Candlin y K. Hyland (Eds.). *Writing: text, processes and practices*, pp. 21-39. Nueva York: Longman.
- Battro, A. M. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.). *LA Pizarra de Babel. Puentes entre las neurociencias, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Prior, P. A. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- et al. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- et al. (eds.) (2010). *Traditions of writing research*. New York: Routledge.
- Belinchón Carmona, M., Rivière Gómez, A., Igoa González, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid : Trotta.
- Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de pronosis social*. Madrid. Alianza Editorial (2001) (original norteamericano 1973).
- Beltrán, J. (2010). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benveniste, É. (1966) *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- (1974). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje, Vol.15* (58), pp. 43-64. DOI:10.1080/02103702.1992.10822332

- Berkenkotter, C., y Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- (Comp.) (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libro.
- (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- (2000). Estrategias constructivas de la descripción oral. En *Revista española de lingüística*, Año nº 30, Fasc. 2, pp. 331-356. ISSN 0210-1874
- Bertoglia Richards, L. (1990). *Psicología del Aprendizaje*. Antofagasta: Universidad de Antofagasta.
- Beyer, B. K., Brostoff, A. (1979). Writing to learn in social studies. En *Social Education*, 43, pp. 194-197. Consultado en: <http://www.socialstudies.org/publications/socialeducation#gsc.tab=0>
- Biber (1985). Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving the Contradictory Findings. *Language*, 62, 384–414
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Björk, L., y Blomstrand, I. (2006, 4ª edición). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Biblioteca de Textos, 151. Barcelona: Ed. Graó.
- Boardman, D. (1983). *Graphicacy and Geography Teaching*. London: Croom Helm.
- Bravo D., y Briz A. (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Londres: Pergamon Press.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausana: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 9, 61-78. ISSN: 2014-4776.
- et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel- París: Delachaux & Niestlé.
- Brown, G., y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

- Bruner, J. S. (2001a). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- (2001b, 4ª edición, reimpresión). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos de Jesús Palacios*. Madrid: Morata.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camargo Martínez, Z., y Uribe Álvarez, G. (2011). Secuencias didácticas y escritura. En I. García Parejo (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula*, pp. 21-33. Barcelona: Graó.
- Caro Lopera, M.A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Caro Lopera, M. A. (2010). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. En *Revista de Investigaciones*, 20, pp. 140-151. Armenia: Universidad del Quindío. ISSN 1794-631X.
- (2010). Estrategias para la comprensión y producción de textos expositivo-explicativos desde un enfoque sociocultural. En *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 10, pp. 81-97. Armenia: Universidad del Quindío. ISSN 0122-7807.
- Campano Azorín, L. F. (Dir.) (2009). *Atlas de los paisajes de la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Obras Públicas y Ordenación del Territorio. ISBN 978-84-87138-54-6.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. En *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19. ISSN 0210-3702
- (1999). Motivos para escribir. *Elements d'Acció Educativa*, 251, pp.: 27-38.
- (2000). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33.
- (2008) (Comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Bigas, M., Cabré, P., Camps, y M., Milian, M. (1993). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- y Ruiz, U. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. En *Revista de psicodidáctica*, 14(2), pp. 211-228. ISSN 1136-1034.

- Candlin, C. N., y Hyland, K. (Eds.) (1999). *Writing: Text, Processes and Practices*. Nueva York: Longman.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 2 N° 2, Universidad de Antioquía, pp. 57-67. Publicado originalmente en *Revista Iberoamericana de Educación*, agosto de 2002. Madrid: OEI. Disponible en Internet en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 N° 20, pp.409-420. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Disponible también en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>
 - (2004). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 n° 1, marzo, pp. 16-27.
 - (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
 - (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, N° 336, 143-168, enero-abril de 2005. Madrid. Disponible también en Internet en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
 - (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? En *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior.
- Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española. Acentuación, léxico y ortografía*. Madrid: Castalia.
- Carretero, M. (1980). Desarrollo intelectual durante la adolescencia: Competencia, actuación y diferencias individuales. En *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 3, n° 12.

- (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales. En Carretero, M., Marchesi, A., Palacios, J. (Comps.) (1986). *Psicología evolutiva, vol.3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A.; Palacios, J. (comp.) (1986). *Psicología evolutiva, vol.3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid : Alianza Editorial.
- Casanova, U., Berliner, D. (1997). La investigación educativa en los Estados Unidos: el último cuarto de siglo. En *Revista de Educación, núm. 312*, pp. 43-80. Madrid: MEC.
- Case, R. (1984). Desarrollo intelectual: una reinterpretación sistemática. En M. Carretero y J. A. García Madruga (Comp.), *Lecturas de Psicología del pensamiento: razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, lenguaje y educación, nº 6*, pp. 63-80, ISSN 0214-7033.
- (2007). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Luna, M., Sanz, G. (2001, 7ª ed.). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría, (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*, pp.120-133. Madrid: Morata.
- (Coord.) (2015). Monográfico. Escribir en la Universidad. La perspectiva de los protagonistas: estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*,27(3).
<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072355>.
- y Donahue. C. (Eds.) (2012). *University writing: Selves and Texts in Academic societies*, Volume Series in Writing, pp.179-200. Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited.
- Castells, M. (1977). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Castorina, J. A. (1996). El debate Piaget-Vigtsky: la búsqueda de un criterio para su

- evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira, y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, 9-44. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Celada, J. y Cairo, E. (1990). *Actividad psíquica y cerebro 3*. Lima: Neuropsicología y Rehabilitación.
- Chambers Cantrell, S. y Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), pp. 1739-1750. DOI:10.1016/j.tate.2008.02.020
- Chanock, K. (2004). *Introducing Students to the Culture of Enquiry in an Arts Degree*. Milperra: HERDSA.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, pp. 19-44. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chico Rico, F. (1989). *Pragmática y construcción literaria: discurso retórico y discurso narrativo*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ciaupuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Jungbluth, D. K., y Lopes, C. (eds.). (2006). *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Madrid: Iberoamericana.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Colegio de Geógrafos (2014). *Informe sobre la geografía profesional y propuestas que realiza el Colegio de Geógrafos de España en lo relativo a las asignaturas de Geografía para su consideración en el proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid.

- Coll, C. (1987) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- (1980: 25- 61). La psicología educacional en el marco de las ciencias de la educación. En Coll, C., Forns, M. (Eds.) (1980). *Áreas de intervención de la psicología. I. La educación como fenómeno psicológico*. Barcelona: Horsori.
 - (Coord.) (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
 - (2002). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
 - (2014a). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C, Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar*, pp. 29- 66. Madrid: Alianza Editorial.
 - (2014b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C, Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar*, pp. 29– 66. Madrid: Alianza Editorial.
 - Forns, M. (Eds.) (1980). *Áreas de intervención de la psicología. I. La educación como fenómeno psicológico*. Barcelona: Horsori.
 - Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) (2014, 2ª ed., 7ª reimpresión). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva/ II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Martí, E. (2014). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genética-cognitiva del aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (Comp.) (2014, 2ª ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación escolar*, pp. 67-88. Madrid: Alianza Editorial.
- Colomer, T., Ribas, T., y Utset, M. (1993). La escritura por proyectos: "tú eres el autor". En *Aula de innovación educativa*, nº14, 23-28. ISSN: 2014-4725.
- Consejo de Europa. (2000). *Convenio europeo del Paisaje*. Florencia: Consejo de Europa.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta: Scrivere e insegnare a scrivere*. Torino: Paravia.
- Corripio Pérez, F. (1999). *Gran diccionario de sinónimos. Voces afines e incorrecciones*. Barcelona: Bruguera.

- Coseriu, E. (1973). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*, pp. 282-323. Madrid: Gredos.
- Coulthard, M. (1994). On analyzing and evaluating written text. En M. Coulthard (Ed.). *Advances in written text analysis*, pp. 1-11. Londres: Routledge.
- Crespo Castellanos, J. M. (2010). El estudio del paisaje en la Educación Secundaria Obligatoria: situación actual, propuesta de contenidos y diseño metodológico. En M. J. Marrón Gaite, M. L. de Lázaro y Torres (Edits.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior, volumen I*.
- Croce, B. (1997). *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*. Málaga: Agora, D.L.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. En *Comunicación, lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40. ISSN 0214 7033.
- (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco-Libros.
- Culioli, A. (1992). La linguistique de l'énonciation. En C. López Alonso y A. Séré (Eds.), *Où en est la Linguistique? Entretiens avec des linguistes*. Collection Linguistique, 23, pp. 25-57. París: Didier Erudition.
- (2010). Variaciones sobre la Lingüística. En S. Fisher y E. Verón (Eds.), *Antoine Culioli. Compilación, prólogo y postfacio*, 13-67. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor/ SEMA.
- Danserau, D. F. (1978). The development of a learning strategy curriculum. En O'Neill, H. F. (1978). *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- (1985). Learning Strategy Research. En *Thinking and Learning Skills, Volume 1: Relating Instruction to Research*. Segal, J. W., Chipman, S. F., y Glaser, R. (Eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Beaugrande, R. A. (1982). Psychology and Composition: Past, Present and Future. En Nystrand, M. (Ed.). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.
- (1985). Text Production: Toward a Science of Composition. En *Language in Society Vol. 14, nº 4*, pp. 537-539. Consultado en: <http://www.jstor.org/stable/4167693>.
- y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ed. Ariel.

- De Juanas Oliva, Á.; Fernández Lozano, P. (2008). "Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES". *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 21: 217-230. Madrid: UCM. ISSN: 0214-0314
- De Vega Rodríguez, M. (1985). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delmiro Coto, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 11, 30-45 . ISSN 1131-8600.
- Delval, J. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Deutsch, J. A., y Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. En *Psychological Review*, 70, 80- 90.
- Didactext (2003). Modelo sociogonitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. En *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, pp. 77-104. ISSN 1130-0531.
- (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria: trabajo de investigación*. Madrid: Editorial Complutense.
- (2006a). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. En *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 43, pp. 97-106. ISSN 1133-9829.
- (2006b). La escritura del texto expositivo en Primaria. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, pp. 99- 118. Barcelona: Graó.
- (2015, en prensa). Nuevo marco para la producción de textos académicos. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27.
- Dimter, M. (1981). *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache: Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Dolz, J., Noverraz, M., y Schneuwly, B. (2001). *S' exprimer en français: séquences didactiques pour l' oral et pour l' écrit, IV, (13n séquences didactiques 7e-8e-9e)*. Bruselas: De Boeck.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Eccles, J.S, Wigfield, A., y Byrnes, J. (2003). Cognitive development in adolescence. En I. B. Weiner (Ed.), y R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, y J. Mistry (Vol.

- Eds.), *Handbook of psychology. Vol. 6. Developmental psychology*. New York: Willey.
- Elkind, D. (1978). *Niños y adolescentes: ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*. Barcelona : Oikos-Tau.
- Elliot, J. (2000). El desarrollo de hipótesis sobre las aulas a partir de los constructos prácticos de los profesores: informe sobre el trabajo del *Ford Teaching Project*. En J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, pp. 131-175. Madrid: Morata.
- Englert, C.S., Mariage, T.V., y Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural Theory in Writing Instruction Research. En C.A MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald, (Eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 208- 221. New York: Guilford Press.
- Escandell Vidal, M. V. (2006, 2ª ed.). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel. (1ª ed. 1996).
- (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Estébanez Calderón, D. (2004). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- Fernández Martínez, P., y Gómez García, M. J. (2007). La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos. En *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en la educación infantil y primaria*, pp. 119-154. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Smith, G. (2007). *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferreiro, E. (1990, 5ª ed.). *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gómez Palacio, E. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fitts, P. (1964). Perceptual-Motor Skill Learning. En A. Melton (Ed.), *Categories of Human Learning*, pp. 242-285. Nueva York: Academy Press.
- Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor Libros.
- Flores d'Arcais, G. (1990). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Fons Esteve, M. (2014, 7ª reimp.). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fontanier, P. (1968). *Les Figures du discours*. París: Flammarion.

- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du discours*. Paris: Gallimard.
- (2006). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Foulquié, P. (1976). *Diccionario de pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fuentes Rodríguez, Catalina (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco-Libros.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- García Berrio, A., Vera Luján, A. (1977). *Fundamentos de teoría lingüística*. Málaga: Comunicación.
- García Fraile, J. A., Pimienta Prieto, J. H., y Tobón Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.
- García García, E. (1985a). La teoría piagetiana. En J. Mayor (Dir.) (1985). *Psicología evolutiva* (110-133). Madrid: Anaya.
- (1985b). Adolescencia, madurez y senectud. En J. Mayor (Dir.) (1985). *Psicología evolutiva* (214-243). Madrid: Anaya.
- (2001). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- García Parejo, I. (Coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona: Graó.
- García Ros, R.; Clemente Carrión, A., Pérez-Delgado, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la educación. Un estudio a través del Psychological Literature (1984- 1992). En *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 13, nº 4, pp. 1- 17. ISSN 0211-0040
- García-Albea, J. E. (1999). Algunas notas introductorias al estudio de la percepción. En E. Munar, J. Rosselló y A. Sánchez-Cabaco (Coords.) (1999). *Atención y percepción* (179-199). Madrid: Alianza Editorial.
- Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.

- Genette, G. (1974). "Las fronteras del relato", en *Comunicaciones*, n.º 8, pp. 193-208. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo*. Madrid: Taurus, D.L.
- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. Ponencia en las *I Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje*. Barcelona, abril, 1990.
- Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gibson, J. J. (1950). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Goldstein, E. B. (1988). *Sensación y percepción*. Madrid: Debate.
- Gómez Mendoza, J. (Dir.) (1999). *Los paisajes de Madrid: naturaleza y medio rural*. Madrid: Alianza Editorial/ Fundación Caja Madrid.
- Gómez Ruiz, Mª L. (2010). *El tratamiento de los procedimientos en la Geografía del Bachillerato: nuevas propuestas de metodología activa a partir de la investigación empírica*. Madrid. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-693-7748-2.
- González Cabanach, R. *et al.* (1996). *Psicología de la instrucción, vol.1, Aspectos históricos explicativos y metodológicos*. Barcelona: EUB.
- González, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA, D.L.
- Goody, J. (Comp.) (2003). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- Gorgias (2011). *Encomio a Helena*, trad. de M. C. Davolio y G. E. Marcos. Buenos Aires: Winograd.
- Gould, J. D. (1980). Experiments on composing letters: some facts, some myths, some observations. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive process in writing*, pp. 97-127. Hillsdale: Erlbaum.
- Grabe, W., y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Nueva York: Longman.
- Grosse, E. U. (1976). Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte. En *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 88, pp. 270-273. Fráncfurt: Verlag. <http://www.jstor.org/stable/40616749>.
- Gülich, E. (1986). Textsorten in der Kommunikationspraxis. En Kallmeyer, W. (Ed.), *Kommunikationstypologie*. Düsseldorf: Schwann.

- Gumperz, J. J. (1972). Introduction. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Comps.), *Directions in sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- y Hymes, D. (Eds.) (1964). The ethnography of communication. En *American Anthropologist*, 66 (6), p.2. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gunnarsson, B.-L., (1997). On the Sociohistorical Construction of Scientific Discourse. En B.-L. Gunnarsson, P. Linell y B. Nordberg (Comps.), *The Construction of Professional Discourse*, pp. 99-126. Londres: Longman.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa). En *Didáctica de la lengua y la literatura*, coord. por José Enrique Martínez, Joaquín Serrano Serrano, ISBN 84-281-0904-4, págs. 13-60. Barcelona: Oikos-Tau.
- GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in Functions of Language*. Londres: E. Arnold.
- Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hamon, P. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Buenos Aires: Edicial.
- Harré, R., y Lamb, R. (dirs.) (1990). *Diccionario de Psicología evolutiva y de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Harris, Z. S. (1952). Discourse analysis. En *Language*, vol. 28, pp. 1- 30.
- Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy, C. M., y Ransdell, S. (eds.). *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En Gregg, L.W., y Steinberg, E. (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, pp. 3-30. Hillsdale: Erlbaum.
- Hegel, G.W.F. (1989-1991). *Lecciones de estética*. Barcelona: Península.
- Heinemann, W., y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hernández, A., y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hernández-Pacheco, E. (1934). "El paisaje en general y las características del paisaje hispano", Discurso leído en la solemne sesión inaugural del curso de 1934-35 el día 28 de noviembre de 1934. Madrid: C. Bermejo.

- Hortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston: Bedford/ St. Martin's.
- Huerta Calvo, J. (1994). La teoría de la crítica de los géneros literarios. En P. Aullón de Haro (Ed.), *Teoría de la crítica literaria*, pp. 115-174. Madrid: Trotta.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, pp. 35-71. Nueva York: Basil Blackwell.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- Isenberg (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En Bernárdez, E. (comp.) (1987: 95- 129). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libro.
- Jakobson, R. (1958). "Lingüística y poética". En *Ensayos de lingüística general* (1984: pp. 347-395). Barcelona: Ariel.
- (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- James, W. (1973). La psicología y el arte de enseñar. En R. C. Sprinthall y N. A. Sprinthall (Eds.) *Psicología de la educación. Psicodidáctica y psicología evolutiva en sus textos básicos*, 390-394. Madrid: Morata.
- (1989, 1ª ed. español). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J. R. (1990). *Ideología (1897-1957). Metamorfosis, IV*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Justicia, F., et al. (2000). *Programas de intervención cognitiva*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Kandel, E. R.; Schwartz, J. H.; Jessell, T. M. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Kellogg, R. T. (1994). A model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, pp. 57-71. Mahwah: Erlbaum.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Kuhn, D., Garcia-Mila, M., Zohar, A., Andersen, C., White, S. H., Klahr, D., Carver, S. M. (1995). Strategies of Knowledge Acquisition. En *Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 60, No. 4*, pp. i+iii+v-vi+1-157. Blackwell Publishing on behalf of the Society for Research in Child

Development. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1166059>. Accessed:
16/09/2011 13:38

- Larroyo, F. (1980, 16ª). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: University Press.
- Lázaro Carreter, F. (1968). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- (1972). *Lengua española: historia, teoría y práctica*. Madrid: Anaya.
- Correa Calderón, E. (1966.). *Literatura española contemporánea*. Madrid: Anaya.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172. DOI:10.1080/03075079812331380364
- Levinson, S. C. (1985). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. (1999). Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Student writing in university: cultural and epistemological issues*, pp. 127-147. Amsterdam: John Benjamins.
- Linage Conde, J.-A., y Conte Bragado, D. (2010). *National Geographic. Camino de Santiago*. Barcelona-RBA Libros.
- Longacre, R. E., y Levinsohn, S. H. (1978). *Field analysis of discourse. Current Trends in Textlinguistics*. Nueva York: Walter de Gruyter.
- López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.
- Lozano, J., Peña-Marín, C., y Abril, G. (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Lux, F. (1981). *Text, Situation, Textsorte*. Tübingen: Gunter Narr.
- Maingueneau, D. (2002). *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mandler, J. M. (1997). Development of Categorization: Perceptual and Conceptual Categories. En G. Bremner, A. Slater, y G. Butherworth (Eds.), *Infant Development. Recent Advances* (162-189). Reino Unido: Psycholgy Press.
- (1998) Representation. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2, Cogniion, Perception and Language* (255-308). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marcelo, C. (2001: 531-593). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento.

- Marcos Marín, F. (1990). *Introducción a la lingüística: historia y modelos*. Madrid: Síntesis.
- Marinkovich, J., Morán, P., y Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. En *Signos*, 40, pp. 107-115. Chile: Universidad Católica de Valparaíso. ISSN 0718-0934.
- Marrón Gaite, M^a Jesús (1990). El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural. En *Didáctica (Lengua y literatura)*, 2, pp. 161-170 ISSN 1130-0531.
- Mas, M., y Turco, G. (1991). De typologies de textes à l'élaboration pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. En *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, pp. 89-99. ISSN 0071-190X.
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. Instituto de Ciencia y Tecnología de Polímeros. En *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXII 718 marzo-abril (2006) 145-151 ISSN: 0210-1963
- Matte Bon, F. (1992a). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, vol. I. Barcelona: Difusión.
- (1992b). *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua*, vol. II. Barcelona: Difusión.
- Mayer, R. E. (1992) Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, Vol 84(4), Dec 1992, 405-412. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.405>
- (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- Mayor Sánchez, J. (Dir.) (1985a). *Psicología evolutiva*. Madrid: Anaya.
- (1985b). La Psicología evolutiva. En J. Mayor Sánchez (Dir.). *Psicología evolutiva* (5-27). Madrid: Anaya.
- (1985c). Desarrollo y educación. Intervención en Psicología Educativa. En J. Mayor Sánchez (Dir.). *Psicología evolutiva* (587-604). Madrid: Anaya.
- (Dir.) (1985d). *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- y Pinillos, J.L. (Dir.) (1992). *Tratado de psicología general. Vol. 3, Atención y percepción*. Madrid: Alhambra Longman.

- Suengas, A., y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Martí, E. (1999). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.) (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martorano, S. C. (1977). A developmental analysis of performance on Piaget's formal operations tasks. *Developmental Psychology*, 13, pp. 666-672.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata. 1999.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Vilassar de Mar, Barcelona: Oikos-Tau.
- Mieville, D. (1986). "Prelude a l'analyse du descriptif", en *Centre de Recherches Semiologiques*, núm. 52, pp. 119-146. Neuchâtel: U. de Neuchâtel.
- Milian, M. (2008). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, pp. 179-188. Barcelona: Graó.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information", *Psychological Review* 63(2), pp. 81-97. <http://dx.doi.org/10.1037/h0043158>.
- Galanter, E., y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. Holt: Rinehart and Wiston, Inc.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. En *Infancia y aprendizaje*, 50, pp. 3-25. ISSN 0210-3702
- (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: El Lápiz.
- (1995). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el proyecto curricular. En *Investigación en la escuela*, 27, pp. 21-38.
- Pozo, J.I. (Coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. En *Pensamiento Educativo*, 32(1), pp. 71-89. ISSN 0719-0409.

- Montolío, E. (1996). Gramática e interacción (ensayo metodológico para el análisis del español conversacional). En Briz, A., *et al.*: *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Universidad de Valencia- Libros Pórtico, 329- 341.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. En *Peer Review*, Vol. 6, nº 1, 4-7. Consulta en: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/writing-and-disciplines>.
- Morris, C. (1972). “Fundamentos de la teoría de los signos”. En Gracia, F. (comp.). *Presentación del lenguaje*. Madrid: Taurus, págs. 53-65 (1ª ed., 1938).
- Mounin, G. (1970). *Claves para la lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- (1997). *La lingüística del siglo XX*. Madrid: Ed. Gredos. Biblioteca Románica Hispánica, Estudios y Ensayos.
- McLuhan, M. (2001). *Understanding media: The extensions of man*. London: Routledge.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- (1991) Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 220, 13 de septiembre de 1991. Madrid: MEC.
- Mora, F. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza editorial.
- Mora, J., y Palacios, J. (1990). Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comp.) (2014, 7ª reimpresión) (1990). *Desarrollo psicológico y educación I* (39- 54). Madrid: Alianza Editorial.
- Munar, E., Rosselló, J., y Sánchez-Cabaco, A. (Coords.) (1999). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Myers, D. G. (2005, 7ª ed.). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason., y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*, pp. 23-36. Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Nisbet, J. D., Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nystrand, M. (Ed.). (1982). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. Nueva York: Academic Press.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997). *Sustainable Flexibility. A prospective study on work, family and society in the information age*. París: OCDE.
- (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Oesterrieher, W. (1998). Bloqueos epistémicos en la lexicología histórica o el miedo de los lingüistas a la variación. Considerando el español en América (siglo XVI). En *Competencia escrita, tradición discursiva y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII. Coloquio internacional* de Friburgo, en Brisgovia, 26-28 de septiembre de 1996. Tübingen: Narr. (Script Oralia, 112), 37-81.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ortas Durand, E. (1999). *Viajeros ante el paisaje aragonés (1759-1850)*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- Ortega Cantero, N. (2010). "El lugar del paisaje en la geografía moderna". En *Estudios Geográficos*, LXXI(269), pp. 367-3930. DOI: 10.3989/estgeogr.201012
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Owens, R. E. (1988). *Language development: an introduction*. Columbus: Merrill Publishing Co.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Comp.) (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- (Comp.) (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2009, 11ª ed.). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Parodi, G., Ibáñez, R., y Venegas, R. (2010). El Corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. En *Literatura y Lingüística*, 20(75), pp. 75-101. ISSN 0716-5811.
- Pena Vila, R. (1997). La enseñanza de la Geografía: perspectivas de futuro. Aportaciones para una didáctica del paisaje. En *Didáctica geográfica*, 2, pp. 67-74. ISSN 0210 492X.

- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos : ¿por qué?, ¿cómo?
En *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV, n° 3, pp. 311-321.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Petöfi, J. S., y García Berrio, A. (1979). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Alberto Corazón, D.L.
- Petitjean (1989). «Les typologies textuelles», *Pratiques*, 62, 62-125. Metz: CRESEF.
- Piaget, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península.
- (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ed. Ariel.
- (1975a). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- (1975b). *Introducción a la epistemología genética (3 vols.)*. Buenos Aires: Paidós.
- (1977, 3ª ed.) *Estudio sobre la lógica del niño. Vol. 2, El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Biblioteca pedagógica.
- Pinillos, J. L. (1999). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (1999). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria obligatoria. En Coll, C. (Coord.) (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Postigo Angón, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebé.
- (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Puente Ferreras, A. (2003). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Quintiliano, M. F. (1799). *Instituciones oratorias*. Madrid: Imprenta de la Administración del Real Arbitrio de Beneficencia.
- (2004, ed. digital). *Instituciones oratorias. Reproducción del original*, Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cia., 2 vols. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/>.
- Real Academia Española (2001, 22ª ed.). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Consulta realizada en: <http://lema.rae.es/drae/?val=>.
- (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- (2014, 23ª ed.). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Consulta realizada:

01/07/2015. <http://lema.rae.es/drae/?val=>.

– *Nuevo diccionario histórico del español (NDHE)*. Consulta realizada:

31/07/2015 <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/nuevo-diccionario-historico>.

Raths, J. D. (1971). Teaching without specific objectives. En *Educational Leadership*, pp. 714-720.

Reategui, N., y Sattler, C. (1999). *Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento*. Lima: CEDUM.

Redolar Ripoll, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Renan, E. (1890). *L'Avenir de la science, pensées de 1848*. París: Calmann Lévy.

Reyes, G. (2009). *El abecé de la Pragmática*. Madrid: Arco Libros.

Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Riffatterre (1978). “Le Tissue du texte: du Bellay, Songe VII”, *Poétique*, n.º 34, pp., 193-203. París: Seuil.

Rigau i Oliver, G. (1981). *Gramática del discurso*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Rincón, F., y Sánchez Enciso, J. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

– (1992). *La fábrica del teatro*. Barcelona: Teide.

– (1994). *El alfar de la poesía*. Barcelona: Teide.

– (2009). *El taller de la novela*. Barcelona: Octaedro.

Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Rodrigo, Mª J. (1999). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.) (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez Pequeño, M. (1991). *Los Formalistas rusos y la teoría de los géneros literarios*. Madrid: Júcar.

Rohman, D. G., y Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. East Lansing: Michigan State University.

Román Pérez, M. (edición digital, 2011). *Aprender a aprender en la sociedad del*

- conocimiento. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento. Consultado en: <http://escuelag4.cl/documentos/libros/Aprender%20a%20Aprender.pdf>
- (2005). *Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento*. Madrid: EOS.
- Rose, D., y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write/ Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Yorkshire, UK: Equinox.
- Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto. Los procesos de escritura*, pp. 13-70. Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- Roulet, E. (1972). Une grammaire de l'apprentissage de la langue, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Lovain*. Louvain: Universidad Católica de Louvain.
- (1998). Un modelo y un instrumento de análisis de la complejidad de la organización del discurso. En *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid, 20- 22, IV, 1998. msc.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, n° 1, pp. 52-73. DOI:10.2307/377412.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Londres: Hutchinson's University Library.
- Sahakian, W. S. (1982). *Historia de la psicología*. México: Trillas.
- Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. En *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 143-159. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/5449>.
- Sánchez, A. V. (2000). “La macrooperación descriptiva: Sus operaciones lógico-discursivas”, en *Revista de Humanidades*, n.º 8, pp. 221-242. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Sánchez Ogallar, A. (1999). *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el estudio de la Geografía en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Sandig, B. (1972). Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. En E. Gülich y W. Raible (Eds.), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*, pp. 113-124. Fráncfurt: Verlag.
- Sandoya Hernández, M. A. (2003). Dificultades en la comprensión de conceptos geográficos. Una perspectiva psicodidáctica. En M. J. Marrón Gaite, C. Moraleda Nieto, y H. Rodríguez García (Eds), *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*, pp. 527-538. ISBN 8493345709.

- (2008). *Un enfoque activo para el tratamiento de la información cartográfica en el 2º ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Saussure, H. B. de (1779-1796). *Voyages dans les Alpes, précédés d'un Essai sur l'histoire Naturelle des environs de Genève*. Neuchâtel: Chez Samuel Fauché, MDCCLXXX, t. I, pp. III-V.
- Sanz, G., Rodríguez, J., Pascual, R., Pantoja, L., Fernández-Cañadas, J.A., Miquel, E., García-Cabarga, J.A. (2013). *Guía para la observación nivometeorológica*. Madrid: Agencia Estatal de Meteorología. NIPO: 281-13-006-4.
- Schaub, H., y Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía*. Madrid: Akal.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, extraordinario 2006*, pp. 21-43. ISSN: 0034-592X.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schmidt, S. (1977). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. En J.-Y. Boyer (Ed.), *Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, pp. 73-100. Montreal: Logiques.
- Schöckel, L. A. (1961). *La formación del estilo. Libro del alumno*. Bilbao: Sal Terrae.
- Scinto, L. F. M. (1983). Functional Connecting and the Communicative Structure of Text. En J. Petöfi y E. Sözer (Eds.), *Micro and Macro Connexity of Texts*, pp. 73-115. Hamburgo: Buske.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 20, nº 4, 617-648. DOI: 10.2307/3586515
- Shipley, T. (ed.). (1961). *Clásicos en Psicología*, 61. New York: Philosophical Library.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Simon, H. A. (1995). The information-processing theory of mind. En *American Psychologist*, 50(7), pp. 507-8. ISSN: 0003-066X.
- Simonin-Grumbach, J. (1975). Pour une typologie des discours. En Kristeva, J. et al (Eds.) *Langue, discours, société*, pp. 85-121. Paris: Du Seuil.
- (1984). Les repérages énonciatifs dans les textes de presse. En *La langue au ras du texte*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Sinclair, J. M (1994). *Trust the text*. En M. Coulthard (Ed.). *Advances in written text analysis*, pp. 12-25. Londres: Routledge.
- Singer, W. (1998). Consciousness and the structure on neuronal representations. En *Philosophical transactions, Biological Science*, 353 (1377), pp. 1829- 1840.
DOI: 10.1098/rstb.1998.0335.
- Slagter, J. P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Souto González, X. M. (2000). La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes. En *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*, pp. 141-152. Santiago de Cali: ACOGE.
- (2001). "Aportaciones al informe sobre la geografía en los libros de texto: debate (La geografía en los libros de texto de la Enseñanza Secundaria)".
Consulta en: http://age.ieg.csic.es/docs/01-03-apor-informe.htm#apor_2.
(Fecha de llegada: 14-5-2001).
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R., Spear-Swerling, L. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swiggers (1990). Reflections on (Models for) Linguistic Historiography. En *Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and Projects*, pp. 21-34. Münster: Nodus.
- Tarpy, R. M. (2000). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: McGraw-Hill, D.L.
- Teberosky, A., y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Tejero Gimeno, P. (1999). Panorama histórico-conceptual del estudio de la atención. En E. Munar, J. Rosselló y A. Sánchez-Cabaco (Coords.) (1999). *Atención y percepción* (33-62). Madrid: Alianza Editorial.
- Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona/ Editorial Horsori.

- Tomachevski, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- Treisman, A. (1960). Contextual cues in selective listening. En *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, pp. 242- 248.
- (1986). Features and objects in visual processing. En *Sci. Am.* 255 (5), pp. 11 4B- 1 25.
- Trianes Torres, M^a V., y Gallardo Cruz, J. A. (coords.) (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Trujillo Sáez, F. (1999). Modelos Textuales en la Enseñanza de la Escritura en el contexto del Sistema Educativo. En A. Romero et al. (Eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar: Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*, pp. 639-646, celebrado en Granada del 21 al 23 de mayo de 1998. Granada: Grupo Editorial Universitario. ISBN: 84-9527602-X.
- Uribe Álvarez, G. (2007). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos: presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: I.C.E., Universitat de Barcelona: Horsori.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La Ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Trad. de Sibila Hunzinger Barcelona: Paidós.
- (1995). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- (Ed.) (2000). *Estudios del discurso*, 2 vols. Barcelona: Gedisa.
- (2009). *Discurso y poder: contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vega, M. de (1998). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vera Luján, A. (1990). Para una caracterización tipológica de los textos constitucionales (a propósito de los textos constitucionales iberoamericanos). En *Estudios de Lingüística*, n^o 6, pp. 47-72. Alicante: Universidad de Alicante. ISSN 0212-7636.
- Vidal de la Blache, P. (1913). Des caractères distinctifs de la géographie. En *Annales de Géographie*, 22(124), pp. 289-299. París: Armand Colin.
- (1979). Los caracteres distintivos de la Geografía. En *Didáctica geográfica*, 4, pp. 57-68. Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.

- Vigotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VV. AA. (2004). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VV. AA. (2009). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Gredos.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, D.L.
- (1989). *Grammaire textuelle du français*. París: Didier/ Hatier.
- et al. (1967). «Syntax ais Dialektik (Bochumer Diskussion)». En *Poética, I*.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. Wittrock (Comp.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*, pp. 57-72. Madrid: Visor-Aprendizaje/ MEC.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.
- (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Wertheimer, M. (1961). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento. *Zeitschrift der Psychologie*. En T. Shipley (Ed.) (1961). *Clásicos en Psicología*, 61 (161-265). New York: Philosophical Library.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural models of mind*. Cambridge: University Press.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine*. EE UU: The Massachusetts Institute of Technology.
- Zayas Hernando, F. (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, N° 5*, pp. 103-113. ISSN 1133-9829

Leyes

Ley 1/1990 de 3 de Octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Publicada en «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. Consultada en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en «BOE» núm. 152, de 26 de junio de 1991, páginas 21193 a 21195. (Vigente hasta el 6 de enero de 2007). Consultado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16422>

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Publicado en «BOE» núm. 14, de 16 de enero de 2001, páginas 1810 a 1858. Consultado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-1152>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en «BOE» núm. 5, de 5 de enero de 2007, páginas 677 a 773. Consultado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en «BOCM» núm. 126, de 29 de mayo de 2007, páginas 48-139. (Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, páginas 62-71). Consultado en <http://www.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4648&cdestado=P>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Publicada en «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Consultada en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, publicado en BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. Consultado en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, publicado en BOE núm. 312, de sábado 29 diciembre 2007, pp. 53751- 53753. Consultado en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

Películas

La lengua de las mariposas, 1999, DVD, España (Sogetel, Las Producciones del Escorpión, Grupo Voz). José Luis Cuerda.

Sitios web

Observatorio de la Lectura y el Libro. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/presentacion.html>

Asociación Nacional de Editores de Libros y material de enseñanza (ANELE). Sección Informes. Consultado en <http://anele.org/>

Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). Sección "El sector editorial español". Consultado en <http://www.federacioneditores.org/>

Asociación de Editores de Madrid (AEM). Sección "Informes". Consultado en <http://www.editoresmadrid.org/>

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS). Base de datos ISOC. Consultado en <http://investigacion.cchs.csic.es/isoc/>

Instituto Nacional de Estadística (INE). Base de datos de "Sociedad (Educación)". Consultado en <http://www.ine.es/>

Asociación de Geógrafos Españoles (AGE). Sección de "Informes". Consultado en <http://www.age-geografia.es/site/>

Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES). Consultado en <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/>

Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Consulta en <https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>

Montipedia. Enciclopedia de montañas. Consultado en <http://www.montipedia.com/>

Documentos on-line

La geografía en los libros de texto de enseñanza secundaria (AGE, 2000).

Consultado en <http://age.ieg.csic.es/docs/00-12-libros-text.PDF>.

El sector del libro en España 2011-2013 (Observatorio de la Lectura y el Libro, MECD, 2013). Consultado en

http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirecte/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/Sector_Libro_2011_13_sept13/Sector_Libro_2011_13_sept13.pdf

Panorámica de la edición española de libros 2011, 2012 (Observatorio de la Lectura y el Libro, MECD, 2012, 2013). Consultado en

<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirecte/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>

Comercio interior del libro en España (AEM, 2012, 2013) Consultado en

http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh14/otras/Documents/Comercio_Interior_2012%20Libros.pdf y <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/culturaydeporte/Documents/ComercioInterior2013Libro.pdf>

Evolución de los precios de los libros de texto (ANELE, 2013). Consultado en

<http://www.anele.org/pdf/Informe-Precios-2012-2013-DEF.pdf>

Boletín del Observatorio de la lectura y el libro. Consultado en

http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/BOLL_11Julio.pdf

"Aportaciones al informe sobre la geografía en los libros de texto: debate", carta de Xosé Manuel Souto González (2001). Consultado en

<http://age.ieg.csic.es/docs/01-03-afort-informe.htm>.

ANEXOS

- Anexo 1. Cuestionario para las actividades de los libros de texto.
- Anexo 2. Parámetros de investigación del cuestionario del libro de texto.
- Anexo 3. Parámetros descriptivos del cuestionario del libro de texto.
- Anexo 4. Guía de observación del libro de texto.
- Anexo 5. Ayudas para el cuestionario.
- Anexo 6. Cuestionario para el profesor.
- Anexo 7. Cuestionario para el alumno
- Anexo 8. Recursos blogs para el desarrollo de los géneros descriptivos en Geografía.
- Anexo 9. Ejemplo de itinerario (tomado de Campano Azorín, 2009: 260-1).
- Anexo 10. Ejemplo de ficha paisajística (tomado de Junta de Andalucía, 2007: 32-3).
- Anexo 11. Guía de autorregulación para la revisión de textos descriptivos.
- Anexos 12. Guía de observación para el análisis de la Didáctica de la descripción en el libro de texto de Geografía.
- Anexo 13. Plantilla para la redacción del informe acerca de los libros de texto.

Anexo 1. Cuestionario para las actividades de los libros de texto.

Nº	TEMA	PREGUNTAS	ÍTEM	X
Modo de hacerlo: - En la pregunta I, las actividades que respondan positivamente a los ítems B, C, D o E, es decir, que se traten de actividades oral, de escucha, de lectura o de acción (pintar, etc.), no contestarán a ninguna pregunta más del cuestionario. Por lo que solo se realizan las que contesten al ítem A, es decir, las que requieran escribir. - En la pregunta II, las actividades que respondan positivamente al ítem B, serán las únicas que responderán a todo el cuestionario. Las que no tenga el ítem B, dejarán de responderse a partir de la pregunta III. - En cuanto a cómo evaluar las actividades que combinan algún/os tipo/s de textos con la descripción, siempre y únicamente se atenderá a aquello que se requiere para la secuencia descriptiva de la solución de la actividad.				
A	Unidad didáctica	<i>¿A qué unidad pertenece la actividad?</i>	1-8	
B	CURSO	<i>¿A qué curso pertenece la actividad?</i>	A. 1º ESO	
			B. 3º ESO	
C	EDITORIAL	<i>¿A qué editorial pertenece la actividad?</i>	A. Amapola	
			B. Begoña	
			C. Clavel	
			D. Margarita	
			E. Rosa	
I	MODALIDAD	<i>¿A qué tipo de comunicación verbal o no verbal pertenece el producto de la actividad?</i>	A- Escribir	
			B- Hablar	
			C- Escuchar	
			D- Leer	
			E- Acción	
II	TIPO TEXTO	<i>¿Qué tipo/s de texto/s (o subtipo/s o secuencia/s de oraciones) resulta/n en la actividad?</i>	A. Narrativo	
			B. Descriptivo	
			C. Explicativo	
			D. Argumentativo	
III	PREDOMINA DESCRIPCIÓN	<i>El texto que se obtendrá en la actividad, ¿será predominantemente descriptivo? (en caso de que haya dos o más secuencias textuales)</i>	A. Sí	
			B. No	
1	BLOQUE ACTIVIDAD	<i>¿En qué bloque o apartado del tema se encuentra la actividad?</i>	A. Inicial	
			B. Procesual	
			C. Final: eval.	
			D. Varios (talleres...)	
			E. Técn. geogr.	
2	GRADO ABSTRACCIÓN	<i>¿Qué grado de abstracción poseen los conceptos que deben manejar para realizar la actividad?</i>	A. Concretos	
			B. Abstractos	
3	TIPO GÉNERO DISCURSIVO	<i>¿Qué tipo de género se espera obtener?</i>	A. Pregunta-respuesta	
			B. Descripción escolar	
			C. Itinerario	
			D. Ficha técnica	
			E. Folleto	
			F. Otros	
4	ÁMBITO O CONTEXTO	<i>¿En qué ámbito o contexto social se sitúa el texto que se espera obtener?</i>	A. Escolar	
			B. Cartográfico	
			C. Turístico	
			D. Medio ambiente	
			E. Orden. territorial	
			F. Otros	

5	TIPO DESCRIPCIÓN (Lingüística textual)	<i>Según el tema que se pide describir, ¿qué tipo de descripción resultará?</i>	A. Objeto	
			B. Topografía	
			C. Cronología	
			D. Retrato	
			E. Parangón	
			F. Hipotiposis	
6	OBJETIVOS (Decreto 23/2007)	<i>¿Qué objetivo/s persigue la actividad en relación con los objetivos del currículo?</i>	A. Localizar hechos	
			B. Obtener información	
			C. Adquirir vocabulario	
			D. Elaborar información	
7	ESTRATEGIA DESCRIPTIVA (Lingüística textual)	<i>¿Qué tipo/s de estrategia descriptiva empleará el alumno fundamentalmente?</i>	A. Identificar	
			B. Seleccionar	
			C. Ordenar	
			D. Relacionar	
			E. Concretar	
			F. Calcular	
			G. Sintetizar	
			H. Otras	
8	FUNCIÓN DESCRIPTIVA (Lingüística textual)	<i>¿Para qué servirá la descripción que se solicita en la actividad?</i>	A. Informativa	
			B. Evaluativa	
			C. Reguladora	
			D. Textualización	
			E. Condensadora	
9	FORMULACIÓN enunciado	<i>¿El enunciado se formula mediante una pregunta (o pregunta indirecta)?</i>	A. Sí	
			B. No	
10	VERBO ACTIVIDAD	<i>¿Qué verbo/s utiliza el enunciado para nombrar la actividad descriptiva que se requiere?</i>	A. Analizar	
			B. Calcular	
			C. Clasificar	
			D. Comparar	
			E. Concretar	
			F. Describir	
			G. Dibujar	
			H. Enumerar	
			I. Identificar	
			J. Interpretar	
			K. Localizar	
			L. Observar	
			M. Ordenar	
			N. Organizar	
			Ñ. Planificar	
			O. Relacionar	
			P. Seleccionar	
			Q. Sintetizar	
			R. Situar	
			S. No usa	
			T. Otros	
11	EXTENSIÓN RESPUESTA	<i>¿Qué extensión se espera que tengan las respuestas de la mayoría de enunciados ?</i>	A. 3 o 4 palabras (o solo palabras sueltas)	
			B. 1 o 2 oraciones	
			C. Textos	

12	HERRAM. lingüísticas	<i>¿Se le proporcionan herramientas lingüísticas al alumno para describir?</i>	A. Sí	
			B. No	
13	HERRAM. geográficas	<i>¿Qué tipo de herramientas geográficas se le ofrecen al alumno para describir?</i>	A. Cartográficas	
			B. Estadístico-inform.	
			C. Audiovisuales	
			D. Documentales	
			E. Instrumentos	
			F. No	
14	MODO DE REPRESENT.	<i>¿Cómo se representa el objeto que debe ser descrito en la actividad?</i>	A. Tabla/ gráfico	
			B. Dibujo/ Foto	
			C. Mapa/ plano	
			D. Vídeo	
			E. Realidad	
			F. No	

Anexo 2. Parámetros de investigación del cuestionario del libro de texto.

Parámetros de investigación del cuestionario del libro de texto					
Nº	TEMA	PREGUNTAS	ÍTEM	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	X
PREGUNTAS INICIALES					
<p>La finalidad de la primera pregunta es obtener el porcentaje de los tipos de textos requeridos en las actividades de Geografía y comprobar el nivel de requerimiento que se hace de la escritura. Mientras que la segunda pregunta sirve para analizar la presencia de los tipos de textos, en concreto, del texto descriptivo, en los libros de texto.</p>					
I	MODALIDAD	<i>¿A qué modalidad/es pertenece el producto de la actividad?</i>	A. Escribir	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué modalidad es la más requerida en las actividades de Geografía? 	
			B. Hablar		
			C. Escuchar		
			D. Leer		
			E. Acción		
II	TIPO TEXTO	<i>¿Qué tipo de texto (o subtipo o secuencia de oraciones) resulta en la actividad?</i>	A. Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de texto es el más requerido en las actividades de Geografía? ¿Qué tipo/s de texto/s son mejor trabajados desde la Didáctica de la escritura? ¿Hay relaciones entre las estrategias, la metodología y los recursos utilizan que se utilizan en cada tipo de texto? ¿Cuál es la presencia total de la descripción, tanto cuando es una secuencia predominante como cuando no lo es? 	
			B. Descriptivo		
			C. Explicativo		
			D. Argument.		
III	PREDOMINA DESCRIPCIÓN	<i>¿Será predominantemente descriptivo?</i>	A. Sí		
			B. No		
1ª PARTE. ASPECTOS GENERALES					
1	BLOQUE ACTIVIDAD	<i>¿En qué bloque o apartado del tema se encuentra la actividad?</i>	A. Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Deducir si se emplea una metodología variada en relación con el grado de presencia de todos los tipos de bloques. ¿Qué tipo de actividades por bloques son más frecuentes? ¿Hay correspondencias significativas entre estos tipos de actividades y los ítems referidos a la descripción? Análisis especial de las correlaciones con la pregunta sobre la abstracción. 	
			B. Procesual		
			C. Final: eval.		
			D. Anexos		
			E. Técn. geogr.		
2	GRADO DE ABSTRACCIÓN	<i>¿Qué grado de abstracción poseen los conceptos?</i>	A. Concretos	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la progresión de los conceptos. ¿Se proporcionan los conceptos para poder describir? Para reflexionar: ¿sin ellos podría describirse? Comprobar si, en la parte expositiva del tema, el libro ofrece la terminología necesaria para poder describir con propiedad. 	
			B. Abstractos		
3	TIPO GÉNERO DISCURSIVO	<i>¿Qué tipo de género se espera obtener?</i>	A. Informe	<ul style="list-style-type: none"> Esta pregunta, derivada de la 3. Ámbito, nos proporcionará los géneros en los que se escribe este tipo de texto, relacionados con la Geografía. De nuevo, nuestro interés con este ítem es llegar a establecer una taxonomía de los géneros de la Geografía en los que se necesita escribir descripciones. 	
			B. Itinerario		
			C. F. técnica		
			D. Folleto		

4	ÁMBITO O CONTEXTO	<i>¿En qué ámbito o contexto social se sitúa el texto que se espera obtener?</i>	A. Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué ámbitos son más frecuentes? ¿Se establecen relaciones con los géneros discursivos? 	
			B. Cartogr.		
			C. Turístico		
			D. M. amb.		
			E. O. territ.		
			F. Otros		
5	TIPO DESCRIPCIÓN (Lingüística textual)	<i>Según el tema que se pide describir, ¿qué tipo de descripción resultará?</i>	A. Objeto	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de descripciones son más frecuentes? Para todo el bloque de las preguntas sobre la descripción: establecer correspondencias con el resto de ítems para ver si hay alguna relación significativa de forma que pueda estudiarse cómo mejorar tales relaciones. 	
			B. Topografía		
			C. Cronología		
			D. Retrato		
			E. Parangón		
			F. Hipotiposis		
6	OBJETIVOS (Decreto 23/2007)	<i>¿Qué objetivos persigue la actividad en relación con los objetivos del currículo?</i>	A. Loc. hechos	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar su correspondencia con el currículo oficial. Ver la importancia de los objetivos. ¿Cuál es más significativo? 	
			B. Obtener inf.		
			C. Adq. voc.		
			D. Elab. inf.		
7	ESTRATEGIA DESCRIPTIVA (Lingüística textual)	<i>¿Qué tipo/s de estrategia descriptiva empleará el alumno fundamentalmente?</i>	A. Identificar	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de estrategias son las más solicitadas? ¿Con qué tipo de actividades se relacionan? ¿Qué otras estrategias se relacionan con la descripción? ¿Podría ampliarse esta clasificación? ¿Se dan correspondencias significativas entre estas estrategias y alguno de los ítems referidos a la Didáctica de la descripción? ¿Se puede extraer alguna conclusión? 	
			B. Seleccionar		
			C. Ordenar		
			D. Relacionar		
			E. Concretar		
			F. Calcular		
			G. Sintetizar		
			H. Otras		
8	FUNCIÓN DESCRIPTIVA (Lingüística textual)	<i>¿Para qué servirá la descripción que se solicita en la actividad?</i>	A. Informativa	<ul style="list-style-type: none"> Se pretende inferir cuáles son las funciones que se le atribuyen al uso de la lengua de forma significativa en CCSSGH. 	
			B. Evaluativa		
			C. Reguladora		
			D. Textualiz.		
			E. Condens.		

IIª PARTE. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DE LA ACTIVIDAD

Se refiere a cuestiones sobre didáctica de de un texto descriptivo: desde la formulación del enunciado, hasta cómo será la extensión de la respuesta; todo lo que se le puede ofrecer al alumno para que su descripción esté bien redactada: herramientas geográficas, representaciones del objeto, instrucciones, etc.

*Expresión utilizada para abreviar el concepto de escritura de textos descriptivos

9	FORMULA- CIÓN enunciado	<i>¿El enunciado se formula mediante una pregunta (o pregunta indirecta)?</i>	A. Sí	<ul style="list-style-type: none"> Para ver la relevancia de la descripción escrita en los libros de CCSS: ¿es significativo el dato del número de veces en el que se pide explícitamente la redacción de un texto descriptivo? ¿Qué conclusiones se pueden extraer de las veces que se usa pregunta? 	
			B. No		

10	VERBO ACTIVIDAD	<i>¿Qué verbo/s utiliza el enunciado para nombrar la actividad descriptiva que se requiere?</i>	R. Situar	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipo de verbos se utilizan? ¿Se utilizan correctamente? 	
			S. No usa		
			T. Otros		
11	EXTENSIÓN RESPUESTA	<i>¿Cómo de largas se espera que sea la respuesta?</i>	A. 3 o 4 pals.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué importancia se le da a la redacción en los libros de texto de CCSS (según la cantidad de palabras que se pide escribir)? ¿Se le ayuda a desarrollar su capacidad de razonamiento con escritura personal (normalmente en textos, ya que tienen que elaborar un discurso)? 	
			B. 1 o 2 oracs.		
			C. Textos		
12	HERRAM. lingüísticas	<i>¿Se le proporcionan herramientas lingüísticas al alumno para describir?</i>	A. Sí	<ul style="list-style-type: none"> Se pretende valorar la importancia de ofrecer recursos lingüísticos (conectores, adjetivos calificativos, verbos estáticos...) para hacer descripciones. 	
			B. No		
13	HERRAM. geográficas	<i>¿Qué tipo de herramientas geográficas se le ofrecen al alumno para describir?</i>	A. Cartográficas	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué tipos de herramientas son las más frecuentes? ¿Cómo se relacionan con los modos de representación? 	
			B. Estad.-inform.		
			C. Audiovisuales		
			D. Documentales		
			E. Instrumentos		
			F. No		
14	MODO DE REPRES.	<i>¿Cómo se representa el objeto que debe ser descrito en la actividad?</i>	A. Tabla/ gráfico	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué relaciones hay entre textos descriptivos y modalidad dibujo? Teniendo en cuenta que describir es dibujar con palabras, las características que tengan estos ejercicios pueden servir de modelo. Se pretende valorar la importancia de la imagen visual para hacer descripciones. Para reflexionar: ¿sin ellos podría describirse? ¿se podría hacer con las imágenes retenidas en la memoria? 	
			B. Dibujo/ Foto		
			C. Mapa		
			D. Vídeo		
			E. Realidad		
			F. No		

Anexo 3. Parámetros descriptivos del cuestionario del libro de texto.

Descriptores de los ítems del cuestionario del libro de texto					
Nº	TEMA	PREGUNTAS	ÍTEM	DESCRIPTORES	X
La primera pregunta se realizará con todas las actividades. La finalidad es obtener el porcentaje de los tipos de textos requeridos en las actividades de Geografía. Seguramente el texto más utilizado será el expositivo y, en segundo lugar, el texto descriptivo. De ahí que sea un tipo de texto fundamental para la Geografía y sea importante plantear cómo se propone su tratamiento didáctico en los libros de texto.					
0	TIPO TEXTO	<i>¿Qué tipo de texto (o subtipo o secuencia de oraciones) resulta en la actividad?</i>	A. Narrativo	¿Qué entendemos por un texto narrativo?: contar hechos protagonizados por personajes en tiempo y lugar. Aserción de enunciados del «hacer». Ordenación temporal. Títulos, comprensión lecturas narrativas...	
			B. Descriptivo	¿Qué entendemos por un texto descriptivo?: mostrar cómo es algo concreto. Aserción de enunciados del «ser» o «estar». Ordenación espacial. Estructura: enumeración o lista... También la comparación. También para planificar conductas. Géneros: instrucciones, guías-itinerarios...	
			C. Explicativo	¿Qué entendemos por un texto explicativo?: hacer «entender» algo a alguien. Informar acerca de conceptos o fenómenos que se organizan internamente de forma lógica y no espacial. Subtipos: definición (si generaliza), comparación (si explica), pregunta-respuesta, causa-consecuencia (pregunta <i>¿por qué?</i> , ejemplos, esquemas...)	
			D.Argumentativo	¿Qué entendemos por un texto argumentativo?: «convencer» de algo a alguien. Opinar. Ordenación lógica y causal.	
Iª PARTE. ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA ACTIVIDAD					
Se trata de caracterizar distintos aspectos de la actividad relacionados con la didáctica (posible adaptación, momento en el que se enseña, ámbito de uso, materiales que se necesitan, forma de agrupamiento, tipo de evaluación). La finalidad es obtener el perfil del enfoque que se utiliza para la enseñanza en las actividades de descripción en cada libro de texto (transmisiva o constructora de conocimientos). Aunque será difícil detectar un perfil solo con la actividad, sin conocer la metodología del profesor; al menos se evalúan rasgos observables que nos ofrecen las actividades: (1) la frecuencia con la que se adaptan las actividades; (2) la variedad que hay para los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) los ámbitos sociales a los que puede extrapolarse su aprendizaje; (4) la variedad de materiales; (5) el modo en el que se realiza; (6) saber cómo se evalúa.					
1	NIVEL	<i>¿Qué nivel de conocimientos exige la actividad?</i>	A. Mínimos	El libro la clasifica como actividad que sufre adaptación curricular, es decir, que requiere un nivel que responde a los mínimos.	
			B. Medio	Son la mayoría de las actividades en las que no se especifica el nivel.	
			C. Profundizac.	El libro las señala como actividad de profundización o de mayor dificultad	

2	BLOQUE ACTIVIDAD	<i>¿En qué bloque o apartado del tema se encuentra la actividad?</i>	A. Inicial	Son las actividades previas, antes de comenzar el tema.	
			B. Procesual	Son las actividades que hay a lo largo de la unidad.	
			C. Final: eval.	Son las actividades de repaso o de evaluación.	
			D. Anexos	Son las actividades variadas relacionadas con las competencias básicas, el taller lectura...	
			E. Técn. geogr.	Son las actividades específicas de geografía: taller de mapas o rincón de interpretación...	
3	ÁMBITO O CONTEXTO	<i>¿En qué ámbito o contexto social se sitúa el texto que se espera obtener?</i>	A. Escolar	La respuesta de la actividad puede situarse solo en el ámbito escolar (A. Escolar), o podría situarse en algún ámbito de la sociedad en el que ese texto descriptivo se escriba con frecuencia (B. Cartográfico, C. Turístico, D. Medio ambiente, E. Ordenación territorial). Estos ámbitos son una lista de referencia. Uno de los objetivos de este cuestionario es hacer una taxonomía de los ámbitos para los que sirven las descripciones geográficas, fuera de la escuela. De ahí que demos la opción (F. Otros) para poder averiguar otros ámbitos. La mayoría de los ejercicios solo se situarán en el ámbito escolar, pero una enseñanza que promueva el aprendizaje significativo, tenderá a relacionar esas actividades con su entorno. Sería conveniente que hubiera actividades que se enmarquen en contextos sociales que requieran el uso de la descripción geográfica.	
			B. Cartográfico		
			C. Turístico		
			D. Medio ambiente		
			E. Ordenación territorial		
			F. Otros		
4	FUENTES/ MATERIALES	<i>¿Qué tipo de fuentes o materiales necesitarán los alumnos para resolver la actividad?</i>	A. Personales	Para realizar la descripción, se les pide que recurran a fuentes personales: memoria, imaginación... Puede ser también a sus diarios personales, fotos...	
			B. Libros de texto	Para realizar la descripción, deberán recurrir exclusivamente al libro de texto.	
			C. Libros consulta	Para realizar la descripción, se les pide que consulten diccionarios, enciclopedias...	
			D. Audiovisuales	Para realizar la descripción, se les pide que consulten medios audiovisuales: Internet, televisión, etc.	
			E. Realidad	Para realizar la descripción, deberán fijarse en algún aspecto de la realidad natural o social: periódicos, folletos, parque...	
5	AGRUPACIÓN	<i>¿Qué distribución seguirán los alumnos para realizar la actividad?</i>	A. Individual	La actividad la realizará solo el alumno.	
			B. Parejas	La actividad se realizará con un compañero.	
			C. Grupo	La actividad la realizarán entre dos o más compañeros.	
			D. Clase completa	La actividad la realizarán todos los compañeros de la clase.	
			E. Personas ajenas	La actividad la realizará con alguna/s persona/s que no sea compañero. Pueden ser: profesor, familia...	

6	EVALUA- CIÓN	<i>¿Cómo se evaluará su correcta resolución?</i> (esta pregunta se pasa a todas las actividades de descripción, sean de evaluación o no).	A. Autoevalua- ción	Se trata de clasificar las actividades para ver si en algún momento se les indica que deben evaluarla de forma diferente a la forma esperada: la autoevaluación. Consideraremos de autoevaluación aquellas en las que no se indica cómo deben ser evaluadas. Solo si el enunciado hiciera referencia a que evalúan los compañeros o el profesor, entonces la marcaríamos como actividad de co- o hetero-.	
			B. Coevaluación		
			C. Heteroeval.		
IIª PARTE. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DE LA ACTIVIDAD (Se refiere a cuestiones específicas del texto descriptivo. Ling. Textual).					
7	TIPO GÉNERO DISCURSIVO	<i>¿Qué tipo de género se espera obtener?</i>	A. Informe	Esta pregunta, derivada de la 3. Ámbito, nos proporcionará los géneros en los que se escribe este tipo de texto, relacionados con la Geografía. De nuevo, nuestro interés con este ítem es llegar a establecer una taxonomía de los géneros de la Geografía en los que se necesita escribir descripciones.	
			B. Itinerario		
			C. Ficha técnica		
			D. Folleto		
			E. Otros		
8	TIPO DESCRIP- CIÓN (Lingüística textual)	<i>Según el objeto que se pide describir, ¿qué tipo de descripción resultará?</i>	A. Objeto	Incluye describir elementos de un mapa no referidos a un lugar: escala...	
			B. Topografía	Lugares y paisajes	
			C. Retrato	Persona: físico y/o psíquico.	
			D. Paragón	Combina descripciones parecidas u opuestas de objetos, personajes...	
			E. Hipotiposis	Acciones, pasiones, acontecimientos físicos o morales. Incluyo: tiempo.	
9	OBJETIVOS (competencias, currículo Decreto 23/2007)	<i>¿Qué objetivos persigue la actividad en relación con los objetivos del currículo?</i>	A. Localizar hechos	Identificar y localizar hechos geográficos tanto físicos como humanos.	
			B. Obtener información	Leer, interpretar y sintetizar información obtenida de: escritos, mapas, planos, gráficos y fotografías de contenidos geográficos.	
			C. Adquirir voc.	Utilizar un vocabulario específico con precisión y rigor.	
			D. Elaborar info.	Elaboración escrita de la información obtenida mediante un trabajo complejo: análisis, síntesis, cálculo etc.	
10	ESTRATEGIA DESCRIPTI- VA (Lingüística textual)	<i>¿Qué tipo de estrategia descriptiva empleará el alumno fundamentalmente?</i>	A. Identificar	Localiza, sitúa... Colocación inicial del tema-título o nombre común (Oper. anclaje)	
			B. Ordenar	Orden, presentación datos (Aspectualización)	
			C. Concretar	Describe, ejemplifica... Introduce microtemas en las partes del objeto (Tematización)	
			D. Relacionar	Compara (semejanza-diferencia). Acerca los aspectos de dos objetos que a priori son extraños (Asimilación)	
			E. Otras	Pretendemos hacer una taxonomía de estrategias descriptivas, por eso dejamos que escriban otras.	

11	FUNCIÓN DESCRIPTIVA (Lingüística textual)	<i>¿Para qué servirá la descripción que se solicita en la actividad?</i>	A. Informativa	Decir cómo es algo o alguien. Función: identificar.	
			B. Evaluativa	Clasifica y categoriza: desde la selección del objeto, de las partes y de las especificaciones, modos de designación, organización, etc.	
			C. Reguladora	Participa en el control de los cambios de los objetos y de los contenidos de los discursos tanto retrospectivamente como proactivamente.	
			D. Textualización	Sitúa al texto mediante elecciones posicionándose con respecto a un ámbito. En el científico, acompaña a un comentario metadescriptivo.	
			E. Condensadora	Gestión lectura y escritura. Ej.: resúmenes... Función: controlar la comprensión y el interés para facilitar la memorización	
IIIª PARTE. ASPECTOS DE ESCRITURA DESCRIPTIVA* DE LA ACTIVIDAD (Se refiere a cuestiones sobre didáctica de la escritura de un texto descriptivo: desde la formulación del enunciado, hasta cómo será la extensión de la respuesta; todo lo que se le puede ofrecer al alumno para que su descripción esté bien redactada: herramientas geográficas, representaciones del objeto, instrucciones, etc.). *Expresión utilizada para abreviar el concepto de escritura de textos descriptivos					
12	FORMULACIÓN enunciado	<i>¿El enunciado se formula mediante una pregunta (o pregunta indirecta)?</i>	A. Sí	En este ítem (13) y en el siguiente (14): valoramos la importancia dada a la escritura. SÍ: Utiliza preguntas para que se den datos, formen oraciones o creen textos (también cuando son preguntas indirectas). <i>Por ejemplo: ¿Dónde está Marruecos?</i> Son preguntas dirigidas que suelen requerir poca información, por tanto, que escriban poco. NO: no utiliza pregunta, sino que se formula mediante un imperativo: describe, completa, rellena huecos, une con flechas... Incluye: tablas comparativas, taxonomías, etc. Son preguntas abiertas que suelen requerir mucha información, por tanto, que escriban bastante.	
			B. No		
13	EXTENSIÓN RESPUESTA	<i>¿Cómo de largas se espera que sean las respuestas de la mayoría de enunciados?</i>	A. 3 o 4 palabras	VEP: Código verbal/ Modalidad escrita/ Palabra o lista de palabras ("efecto lista").	
			B. 1 o 2 oraciones	VEO: Código verbal/ Modalidad escrita/ 1 párrafo.	
			C. Textos	VET: Código verbal/ Modalidad escrita/ 2 o más párrafos.	
14	HERRAM. geográficas	<i>¿Qué tipo de herramientas geográficas se le ofrecen al alumno para describir?</i>	A. Cartográficas	Mapas, croquis	
			B. Estadístico-inform.	Tablas, diagramas, gráficos, organigramas	
			C. Audiovisuales	Imágenes, fotos, dibujos	
			D. Documentales	Informes, registros, diario de campo, cuaderno de viaje...	
			E. No	No hay nada específico geográfico	

15	MODO DE REPRESENT.	<i>¿Cómo se representa el objeto que debe ser descrito en la actividad?</i>	A. Tabla/ gráfico	Lo que se tiene que describir se elabora mediante un representación de datos	
			B. Dibujo/ Foto	Lo que se tiene que describir se proyecta con una foto (imagen inmovilizada) o dibujo	
			C. Mapa	Lo que se tiene que describir se elabora mediante un mapa	
			D. Vídeo	Lo que se tiene que describir se proyecta con un vídeo (imagen movilizada)	
			E. Realidad	El asunto de la descripción se encuentra en su medio habitual	
			F. No	El tema de la descripción no se encuentra representado	
16	INSTRUCCIONES Para describir	<i>¿Qué pasos se indica que deben seguirse para realizar la descripción que se espera obtener de la actividad?</i>	A. Observar (Buscar)	Especifica cómo realizar una observación atenta. En caso de que sea otro tipo de texto: Buscar.	
			B. Destinatario	Señala un destinatario o indica que debe elegirlo.	
			C. Intención	Especifica la intención o indica que debe elegir una.	
			D. Seleccionar	Muestra cómo seleccionar los datos: partes, cualidades...	
			E. Ordenar	Indica cómo ordenar tales datos: tipología...	
			F. Expresar	Explica cómo producir el texto: párrafos, conectores.	
			G. Revisión	Señala que debe revisar el escrito.	
			H. Ninguno	No especifica que deba seguirse ninguna fase.	
17	OBJETIVIDAD	<i>¿El lenguaje que se utilizará en la descripción tendrá que ser objetivo?</i>	A. Sí	En este ítem se trata de comprobar que las descripciones que se piden en Geografía requieren buscar la objetividad. Este análisis también nos llevará a ver cómo trabajar la percepción subjetiva (por naturaleza) de manera que se busque la objetividad. SÍ: utiliza la impersonalidad, no hace valoraciones personales, etc. NO: utiliza lenguaje en 1ª personas, hace valoraciones personales, etc.	
			B. No		
18	HERRAM. lingüísticas	<i>¿Se le proporcionan herramientas lingüísticas al alumno para describir?</i>	A. Sí	En este ítem se trata de ver si el libro de texto facilita a los alumnos herramientas lingüísticas. Son las siguientes: SÍ: facilita adjetivos, verbos ser y estar... NO: no facilita	
			B. No		
19	CONCEPTOS	<i>¿Se le proporcionan los conceptos teóricos necesarios al alumno para describir?</i>	A. Sí	En este ítem se trata de ver si el libro de texto facilita a los alumnos conceptos para realizar sus descripciones: SÍ: aclara conceptos que son requeridos para realizar la actividad. Comprobaremos que en la parte expositiva del tema, el libro ofrece la terminología necesaria para poder describir con propiedad. NO: no facilita conceptos claves	
			B. No		
20	VOCABULARIO ESPECÍFICO	<i>¿Se le proporciona un vocabulario específico?</i>	A. Sí	En este ítem se trata de ver si el libro de texto facilita a los alumnos vocabulario para realizar sus descripciones: SÍ: Se ofrecen tecnicismos. Consideraremos positiva esta pregunta con tal de que se ofrezcan esos tecnicismos en el texto informativo. NO: no se ofrecen	
			B. No		

Anexo 4. Guía de observación del libro de texto.

Guía de observación del libro de texto

ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA ACTIVIDAD

Se trata de caracterizar distintos aspectos de la actividad relacionados con la didáctica (posible adaptación, momento en el que se enseña, ámbito de uso, materiales que se necesitan, forma de agrupamiento, tipo de evaluación). La finalidad es obtener el perfil del enfoque que se utiliza para la enseñanza en las actividades de descripción en cada libro de texto (transmisiva o constructora de conocimientos). Aunque será difícil detectar un perfil solo con la actividad, sin conocer la metodología del profesor; al menos se evalúan rasgos observables que nos ofrecen las actividades: (1) la frecuencia con la que se adaptan las actividades; (2) la variedad que hay para los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) los ámbitos sociales a los que puede extrapolarse su aprendizaje; (4) la variedad de materiales; (5) el modo en el que se realiza; (6) saber cómo se evalúa. SE PRESENTARÁN LOS RESULTADOS COMO GRADOS DE: nivelación, progresión, funcionalidad, cooperatividad, evaluación continua.

Nº	TEMA	PREGUNTAS	ÍTEM	X
1ª PARTE: METODOLOGÍA				
I	NIVEL	<i>¿Qué nivel de conocimientos exige la actividad?</i>	A. Mínimos	
			B. Medio	
			C. Profundizac.	
II	AGRUPACIÓN	<i>¿Qué distribución seguirán los alumnos para realizar la actividad?</i>	A. Individual	
			B. Parejas	
			C. Grupo	
			D. Clase completa	
			E. Personas ajenas	
III	FUENTES/ MATERIALES	<i>¿Qué tipo de fuentes o materiales necesitarán los alumnos para resolver la actividad?</i>	A. Personales	
			B. Libros de texto	
			C. Libros consulta (periódicos...)	
			D. Internet	
			E. Audiovisuales	
			F. Realidad	

IV	PRESENCIA CONCEPTOS	<i>¿Se le proporcionan los conceptos teóricos necesarios al alumno para realizar la actividad?</i>	A. Sí	
			B. No	
V	EVALUACIÓN	<i>¿Cómo se evaluará su correcta resolución?</i>	A. Autoevaluación	
			B. Coevaluación	
			C. Heteroeval.	
2ª PRESENTACIÓN HERRAMIENTAS LINGÜÍSTICAS				
VI	PROPIEDAD VERBOS	<i>¿Los verbos empleados en la redacción de los enunciados son apropiados?</i>	A. Sí	
			B. No	
VII	VOCABULARIO ESPECÍFICO	<i>¿Se le proporciona un vocabulario específico necesario para describir?</i>	A. Sí	
			B. No	
VIII	OBJETIVIDAD	<i>¿El lenguaje que se utilizará en la descripción tendrá que ser objetivo?</i>	A. Sí	
			B. No	

Anexo 5. Ayudas para el cuestionario.

AYUDAS PARA EL CUESTIONARIO DE LOS LIBROS DE TEXTO

Ayuda 1: Pregunta II TIPO TEXTO

DESCRIPTIVOS	NARRATIVOS	EXPOSITIVOS	ARGUM.	INSTRUCTIVOS
ORDENACIÓN: espacial Tema+ partes (carac., datos...) -Ordena datos en profundidad (relación jerárquica entre las unidades)	Temporal. Hechos por personajes en tiempo y lugar -Ordena los con complicación y resolución.	Lógico Problema+ solución+ conclusión	Causal Introducción+ exposición+ argumentación + conclusión	-La dominante instruccional ordena la sucesión lineal, cronológicamente (Adam, 1987:7).
FINAL.: Mostrar cómo es Perc. espacial	Contar Percepción temporal	Informar Explicar Comprensión	Opinar Juicio	Dar pautas comportamiento Planificar conducta
-Enumeración o la lista (grado cero de la descripción)	Relato	Subtipo: Definición (por generalizar), descripción Comparación Pregunta-respuesta Causa-consecuencia Ilustración o ejemplificación		Receta de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías-itinerarios

Ayuda 2: Pregunta 5 TIPO DE DESCRIPCIÓN

- **Objeto.**
- **Topografía:** descripción de lugares y paisajes.
- **Cronografía:** descripción del tiempo cronológico.
- **Retrato:** descripción física y moral de un personaje. [Dentro de retrato: todo lo que sea persona - prosopografía, etopeya o prosopopeya-].
- **Parangón:** combinación de dos descripciones parecidas u opuestas de objetos o de personajes.
- **Cuadro o Hipotiposis:** descripción plástica de acciones, pasiones, acontecimientos físicos o morales. [Incluida: descripción del tiempo meteorológico].

Ayuda 3: Pregunta 8 FUNCIÓN DESCRIPTIVA

<ul style="list-style-type: none">• a) Función informativa. La descripción explica, bajo una forma figurada. La modalidad informativa trata de dar forma a los objetos del discurso, pretende construir un cuadro realista o no, decir cómo es algo o alguien; por lo cual la descripción desempeña un papel de identificación. Desde la óptica de la explicación, se trata de hacer comprender, de proporcionar el saber.
<ul style="list-style-type: none">• b) Función evaluativa. La descripción tiene siempre, de forma más o menos marcada y explícita, una función evaluativa (o argumentativa o axiológica), en cuanto que clasifica y categoriza; no es neutra, sino que adopta un cierto punto de vista y vehicula valores. Esta función de la descripción es omnipresente: se hace presente en todos los lugares de la descripción, desde la selección del objeto, de las partes y de las especificaciones, modos de designación, organización, etc.
<ul style="list-style-type: none">• c) Función reguladora. La descripción participa de la gestión, del control, de la regulación de las transformaciones de los objetos y de los contenidos de los discursos tanto retrospectivamente (ej.: la autopsia, que da cuenta de lo que sucedió anteriormente), como proactivamente, cuando se remite al futuro.
<ul style="list-style-type: none">• d) Función de textualización. La descripción sitúa al texto, a su autor y a sus lectores en una determinada práctica y a un determinado nivel de competencia. Mediante las elecciones que se hacen, la descripción se posiciona con respecto a un campo determinado (científico, estético...). En el campo científico, p. e., la descripción obedece a normas precisas y aparece acompañada de un comentario metadescriptivo.
<ul style="list-style-type: none">• e) Gestión de la lectura y de la escritura. Tanto se trate de describir profusamente, como de condensar mediante resúmenes, es función de la descripción controlar la comprensión y el interés para facilitar la memorización.

Anexo 6. Cuestionario para el profesor.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE GEOGRAFÍA (1º Y 3º ESO)

Este cuestionario está dirigido a profesores de Geografía de 1º y 3º ESO, con la finalidad de recoger información para la investigación que llevo a cabo en mi tesis doctoral sobre el tratamiento de la escritura, concretamente, de la descripción, en el marco curricular de Geografía. Se trata de analizar cómo se trabaja la escritura en una asignatura diferente a la Lengua castellana.

✓ El cuestionario es anónimo. No se utilizarán datos personales ni nombres de centros.

✓ Para completar el cuestionario, marque su respuesta en la casilla sin sombreado.

✓ Le agradezco de antemano su colaboración.

Rodee y complete sus opciones:

-Soy profesor/a en: 1º ESO

Uso libro de texto: sí / no Editorial del libro de texto: _____

-Soy profesor/a en: 3º ESO

Uso libro de texto: sí / no Editorial del libro de texto: _____

1ª PARTE. ASPECTOS RELACIONADOS CON SU LABOR DOCENTE

1. ¿Es su especialidad la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

A.	Sí	B	No				
----	----	---	----	--	--	--	--

2. Ordene los siguientes objetivos del currículo de Geografía según la importancia que considera que tienen para el desarrollo de la asignatura (del 4 al 1, siendo 4 la máxima puntuación).

A.	Localizar hechos	B	Obtener información	C	Adquirir vocabulario	D.	Elaborar información
----	------------------	---	---------------------	---	----------------------	----	----------------------

3. ¿Suele adaptar las actividades a los alumnos que requieran una atención especial?

A.	Sí	B	No				
----	----	---	----	--	--	--	--

4. ¿Qué tipo de actividades suele utilizar en su práctica docente?

A.	Actividades de conocimientos previos	B	Actividades de desarrollo de contenidos	C	Actividades finales de evaluación		
----	--------------------------------------	---	---	---	-----------------------------------	--	--

5. Entre los siguientes tipos de agrupaciones, indique el grado en que suele hacer uso de ellas (del 5 al 1, siendo 5 la máxima puntuación).

A.	Individual	B	Parejas	C	Grupos	D.	Todos
E.	Personas ajenas						

6. Entre los siguientes tipos de fuentes o materiales: indique el grado en que suele requerir a sus alumnos que hagan uso de ellas (del 5 al 1, siendo 5 la máxima puntuación).

A.	Personales	B	Libro de texto	C	Libros consulta	D.	Audiovisuales
E.	Realidad						

7. Entre los siguientes tipos de evaluaciones, indique el grado en que suele hacer uso de ellas (del 3 al 1, siendo 3 la máxima puntuación).

A.	Autoevaluación	B	Coevaluación	C	Heteroevaluación		
----	----------------	---	--------------	---	------------------	--	--

IIª PARTE. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA							
8. ¿Ha recibido formación específica y concreta en Didáctica de la escritura?							
A.	Sí	B.	No				
9. ¿Considera necesaria la formación en Didáctica de la escritura para la enseñanza de los contenidos de Geografía?							
A.	Sí	B.	No				
10. ¿Con qué afirmación está más de acuerdo sobre qué es escribir?							
A.	Utilizar el código escrito para representar palabras	B.	Comunicar a alguien algo en un papel	C.	Componer un discurso siguiendo unas fases		
11. ¿Qué piensa que es escribir bien?							
A.	Buena caligrafía y ortografía	B.	Buena transmisión de ideas	C.	Buena adecuación al contexto	D.	Otros:
12. ¿Qué contenidos teóricos conoce acerca de la descripción?							
A.	Tipos descripción según objeto	B.	Rasgos lingüísticos de la descripción	C.	Estructura texto descriptivo	D.	Ninguno
E.	Otros:						
13. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a prácticas de escritura en clase de Geografía?							
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora	D.	Nada
14. ¿Cuánto tiempo pide semanalmente a sus alumnos que realicen prácticas de escritura en casa?							
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora	D.	Nada
15. ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente a la escritura de textos descriptivos en clase de Geografía?							
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora	D.	Nada
16. ¿Cuánto tiempo pide semanalmente a sus alumnos que realicen prácticas de escritura de textos descriptivos en casa?							
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora	D.	Nada
17. ¿Cuántas descripciones a la semana pide aproximadamente a sus alumnos?							
A.	Más de dos	B.	Una o dos	C.	Ninguna		
18. ¿Piensa que las actividades del libro de texto contribuyen al desarrollo de la escritura en Geografía?							
A.	Sí	B.	No				
19. ¿La mayoría de enunciados de las actividades que realizan sus alumnos están formulados mediante preguntas (o preguntas indirectas)? Por ejemplo: ¿Dónde está Marruecos?							
A.	Sí	B.	No				
20. ¿Qué extensión se espera que tengan las respuestas de la mayoría de enunciados?							
A.	3 o 4 palabras	B.	1 o 2 oraciones	C.	Textos		

21. ¿Qué tipo de texto (o subtipo o secuencia de oraciones) piensa que se requieren en mayor medida en los contenidos de Geografía?			
A.	Narrativo	B.	Descriptivo
C.	Explicativo	D.	Argumentativo
22. ¿En qué ámbitos, fuera del aula, piensa que se utilizan los contenidos referidos a Geografía?			
A.	Cartográfico	B.	Turístico
C.	Medio ambiente	D.	Ordenación territorial
E.	Otros:		
23. ¿Cuáles son los géneros discursivos que se suelen redactar en dichos ámbitos o contextos sociales?			
A.	Informes	B.	Itinerarios
C.	Fichas técnicas	D.	Folleto
E.	Otros:		
24. Para realizar descripciones, ¿qué pasos se recomienda seguir a los alumnos?			
A.	Observar el objeto	B.	Pensar en el destinatario
C.	Decidir cuál es la intención de mi descripción	D.	Seleccionar los datos
E.	Ordenar los datos	F.	Escribir sobre esos datos
G.	Revisar lo escrito	H.	Ninguno
25. ¿Suele indicarse a los alumnos que deben utilizar un lenguaje objetivo?			
A.	Sí	B.	No
26. ¿Suele proporcionarse a los alumnos herramientas lingüísticas (adjetivos, verbos estáticos, etc.)?			
A.	Sí	B.	No
27. ¿Y suele proporcionarse a los alumnos un vocabulario específico (tecnicismos)?			
A.	Sí	B.	No
28. ¿Qué tipo de herramientas geográficas suele ofrecerse a los alumnos para realizar tal descripción?			
A.	Cartográficas	B.	Estadísticas
C.	Audiovisuales	D.	Documentales
E.	Ninguna		
29. ¿Cómo se suele representar el objeto que deben describir los alumnos?			
A.	Tabla/Gráfico	B.	Dibujo/Foto
C.	Mapa	D.	Vídeo
E.	Realidad	F.	No se presenta
30. Entre las siguientes estrategias descriptivas: ¿cuál considera que se les pide a los alumnos con mayor frecuencia, a la hora de describir algo en Geografía?			
A.	Identificar	B.	Ordenar
C.	Concretar	D.	Relacionar
E.	Otras:		
31. ¿En qué nivel de competencias en escritura piensa que se encuentran sus alumnos?			
A.	Muy adecuado	B.	Adecuado
C.	Suficiente	D.	Escaso
E.	Muy escaso		
32. ¿En qué nivel de competencias en describir por escrito piensa que están sus alumnos?			
A.	Muy adecuado	B.	Adecuado
C.	Suficiente	D.	Escaso
E.	Muy escaso		

33. ¿A qué factores atribuiría las deficiencias en escritura de sus alumnos?							
34. ¿Cómo cree que debería mejorarse la escritura en la enseñanza de la Geografía?							
35. ¿Cree que debería integrarse la enseñanza explícita de la escritura en su asignatura?							
A.	Sí	B.	No				
36. Otros comentarios que desee realizar.							
Muchas gracias por su colaboración.							

Anexo 7. Cuestionario para el alumno.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA DE 1º Y 3º ESO

Este cuestionario está dirigido a estudiantes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Geografía) de 1º y 3º ESO, con la finalidad de analizar cómo se trabaja la escritura en una asignatura diferente a la Lengua castellana.

✓ El cuestionario es anónimo. No se utilizarán datos personales ni nombres de centros.

✓ Para completar el cuestionario, marca tu respuesta con una X en la casilla sin sombreado.

✓ Muchas gracias de antemano por completar este cuestionario.

Rodea y completa tu caso:

-Soy estudiante en: 1º ESO

Uso libro de texto: sí / no Editorial del libro de texto: _____

-Soy estudiante en: 3º ESO

Uso libro de texto: sí / no Editorial del libro de texto: _____

1. ¿Qué entiendes por escribir?					
A.	Utilizar el código escrito para representar palabras	B.	Comunicar a alguien algo en un papel	C.	Componer un discurso siguiendo unas fases
2. ¿Qué piensas que es escribir bien?					
A.	Buena caligrafía y ortografía	B.	Buena transmisión de ideas	C.	Buena adecuación al contexto
		D.	Otros:		
3. ¿Qué contenidos teóricos conoces acerca de la descripción?					
A.	Tipos de descripción según objeto	B.	Rasgos lingüísticos de la descripción	C.	Estructura texto descriptivo
D.	Ninguno				
E.	Otros:				
4. ¿En qué asignaturas te piden hacer descripciones?					
A.	Lengua castellana	B.	Ciencias Sociales, Geografía e H.	C.	Otras:
5. En la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo de clase a la semana le dedicas a la escritura?					
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora
		D.	Nada		
6. También en la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a la escritura en casa?					
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora
		D.	Nada		
7. En la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo de clase a la semana le dedicas a la escritura de textos descriptivos?					
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora
		D.	Nada		
8. También en la asignatura de Geografía, ¿cuánto tiempo a la semana le dedicas a la escritura de textos descriptivos en casa?					
A.	Más de una hora	B.	Una hora	C.	Menos de una hora
		D.	Nada		

9. ¿Cuántas descripciones a la semana te piden aproximadamente?					
A.	Más de dos	B.	Una o dos	C.	Ninguna
10. Cuando redactas descripciones, ¿qué extensión suelen tener?					
A.	3 o 4 palabras	B.	1 o 2 oraciones	C.	Textos
11. ¿En qué ámbitos, fuera del aula, piensas que se utilizan los contenidos referidos a Geografía?					
A.	Cartográfico	B.	Turístico	C.	Medio ambiente
D.	Ordenación territorial	E.	Otros:		
12. ¿Cuáles son los géneros discursivos que se suelen redactar en dichos ámbitos o contextos sociales?					
A.	Informes	B.	Itinerarios	C.	Fichas técnicas
D.	Folletos	E.	Otros:		
13. ¿Piensas que las actividades del libro de Geografía te ayudan a mejorar tu escritura?					
A.	Sí	B.	No		
14. Cuando tienes que describir en una actividad, ¿qué pasos suelen indicarte que debes seguir?					
A.	Observar el objeto	B.	Pensar en el destinatario	C.	Decidir cuál es la intención de mi descripción
D.	Ordenar los datos	E.	Escribir sobre esos datos	F.	Revisar lo escrito
G.	Otros:				
15. En las actividades, ¿suelen indicarte que debes usar un lenguaje objetivo?					
A.	Sí	B.	No		
16. En las actividades, ¿suelen indicarte las herramientas lingüísticas (adjetivos, verbos estáticos, etc.) que debes utilizar para describir?					
A.	Sí	B.	No		
17. ¿Suelen darte un vocabulario específico (tecnicismos) para describir?					
A.	Sí	B.	No		
18. ¿Qué tipo de herramientas geográficas te suelen dar para realizar tal descripción?					
A.	Cartográficas	B.	Estadísticas	C.	Audiovisuales
D.	Documentales	E.	Ninguna		
19. ¿Cómo te suelen representar el objeto que tienes que describir?					
A.	Tabla /Gráfico	B.	Dibujo/Foto	C.	Mapa
D.	Vídeo	E.	Realidad	F.	No se representa
20. ¿Qué tipo de estrategias te piden con mayor frecuencia para describir algo en Geografía?					
A.	Identificar	B.	Ordenar	C.	Concretar
D.	Relacionar	E.	Otras:		
21. ¿Qué tipo de agrupación prefieres para escribir?					
A.	Solo	B.	En parejas	C.	En grupos
D.	Toda la clase	E.	Con otras personas		
22. ¿Cómo consideras que escribes?					
A.	Muy bien	B.	Bien	C.	Suficiente
D.	Deficiente	E.	Muy deficiente		
23. ¿Cómo valoras que son tus descripciones?					
A.	Muy adecuadas	B.	Adecuadas	C.	Suficientes
D.	Escasas	E.	Muy escasas		
24. ¿Te resulta fácil redactar esas descripciones?					
A.	Sí	B.	No		

25. ¿Qué dificultades encuentras para hacer descripciones?
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
26. ¿Cómo piensas que podrías mejorar tus descripciones?
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
Muchas gracias por completar este cuestionario.

Anexo 8. Recursos blogs para el desarrollo de los géneros descriptivos en Geografía.

Listado de enlaces para trabajar los géneros discursivos geográficos

PROPUESTA GÉNEROS	Organización o Portal/ Dirección sitios <i>web</i>
Itinerario	<p>Área de Itinerarios Culturales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/mc/patrimoniour/itinerarios-culturales-europeos/presentacion.html</p> <p>Instituto Europeo de Itinerarios Culturales http://www.culture-routes.lu/php/fo_index.php?lng=fr&dest=ac_00_000&lng=en</p> <p>Planifica tu viaje (Red de Matro Madrid) http://www.crtm.es/muevete-por-madrid/planifica-tu-viaje.aspx</p> <p>Visita Londres http://www.visitlondon.com/es/cosas-que-hacer/turismo/itinerarios/itinerario-por-londres-visitantes-primerizos</p>
Ficha paisajística	<p>Portal del 1,5% Cultural del Ministerio de Fomento http://patrimoniohistorico.fomento.es/index.aspx</p> <p>Programa Google Earth. http://earth.google.com</p> <p>IGN Instituto Geográfico Nacional http://www.ign.es/ign/main</p>
Listado	<p>Montipedia: enciclopedia de montaña http://www.montipedia.com/index.php</p>
Leyenda	<p>Instituto Geográfico Nacional http://www.ign.es</p>
Álbum	<p>Portal de la Administración Oceánica y Atmosférica Nacional de Estados Unidos: Concurso de fotos del clima http://www.weather.gov/photocontest/</p>
Pie de foto	<p>Plataforma Educativa de Recursos digitales, Carpeta Ciencia geográfica http://cienciageografica.carpetapedagogica.com</p>

Parte meteorológico	Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) http://www.aemet.es/es/portada Asociación Española de Climatología www.aeclim.org Servicio meteorología para España www.tiempo.es Servicio para predicciones marítimas www.windguru.cz
Ubicación	Google Earth http://www.google.es/intl/es/earth/index.html Coordenadas Geograficas en Google Maps http://www.coordenadas-gps.com/
Folleto	Centro para el desarrollo del Valle del Ese-Entrecabos http://www.esse-entrecabos.com/pages/index/home
Etiqueta	Mapas Flash interactivos. Juegos didácticos para aprender Geografía http://serbal.pntic.mec.es/ealg0027/mapasflash.htm

Anexo 9. Ejemplo de itinerario
(tomado de Campano Azorín, 2009: 260-1).

Ruta 5: el sureste murciano



1. Cabo de Palos

ITINERARIO

Cartagena - (CT-33) - Valle de Escombreras - (CT-34) - (RM-320) - (N-345) – Portman - (RM-314) - (RM-12) - Cabo de Palos - Los Belones - (RM-F54) - Los Nietos – Los Urrutias - (N-332a) - Los Alcázares - (RM-F34) - Santiago de la Ribera - Lo Pagán - (M-F32) - San Pedro - (RM-F25) - El Mirador - Balsicas - (RM-F12) - Roldán – Balsapintada - (RM-E12) - Fuente Álamo - (RM-602) - La Pinilla - (RM-E19) – Mazarrón - (RM-D6) - Las Moreras - Puerto de Mazarrón - (RM-E22) - (RM-E35) - La Azohía- (RM-E22) - Batería Los Castillitos (RM-E16) - (RM-E22) - Las Canteras - Cartagena.

DISTANCIA RECORRIDA Y DURACIÓN

Cartagena-San Julián.....	4,2 km 10 min
1. Castillo de San Julián San Julián-Cabo de Palos.....	1 km 45 min
2. Mir. Cabo de Palos Cabo Palos-San Pedro.....	47,1 km 1h 10 min
3. Centro humedal Mar Menor San Pedro-Cabezo Gordo.....	17,5 km 30 min
4. Cabezo Gordo Cabezo Gordo-La Pinilla.....	41 km 1 h
5. Los Cabecicos La Pinilla-Azohía.....	30 km 40 min
6. Torre Sta. Elena Azohía-Castillitos.....	10,4 km 20 min
7. Batería Castillitos Castillitos-Cedacero.....	7,3 km 15 min
8. Mirador Cedacero Cedacero-Cartagena (Galeras).....	20,2 km 35 min
9. Castillo de Galeras	

La ruta propuesta recorre una distancia total de 207,8 km, cuya duración depende mucho del número de miradores seleccionados así como del ritmo de ruta deseado. Para una media de 15 minutos por parada en los 9 miradores, se estima una duración aproximada de 7 horas y 30 minutos para la totalidad del trazado.

DESCRIPCIÓN

La ruta se origina en la ciudad de Cartagena, enclave histórico por excelencia de la Península Ibérica. El núcleo histórico de Cartagena se encuentra delimitado por cinco pequeñas colinas (Molinete, Monte Sacro, Monte de San José, Despeñaperros y Monte de la Concepción).

La ciudad ha tenido desde los imperios clásicos un papel fundamental en la defensa de la Península Ibérica y es por ello por lo que existen importantes vinculaciones históricas con el ejército y la marina. Todo ello ha quedado reflejado en un valioso y extenso patrimonio histórico defensivo, que a modo de un gran museo al aire libre, da cuenta de la evolución de la historia militar mundial. De la época romana destacan el Avgvstevm, la Muralla Púnica, la Muralla Bizantina, el Teatro Romano, la Catedral Antigua, el Anfiteatro Romano, la Torre Ciega y el Museo Arqueológico Municipal Muralla Púnica; pero hay otros muchos monumentos de épocas más tardías igual de atractivos para los visitantes, como el Ayuntamiento, la Muralla del Mar, el Parque Torres, el Arco de Triunfo, el Arsenal o la Catedral Vieja de Santa María.



2. La Muela y Roldán, vistos desde Cabo Tiñoso

Al Sur queda la Sierra de la Fausilla, relieve costero-litoral de morfología acantilada que va desde Escombreras hasta Portman. La sierra cae hacia el mar a lo largo de un acantilado vertical e inaccesible. Su vertiente septentrional cae hacia el Valle de Escombreras, que constituye un polo estratégico de industrias energéticas de escala nacional, destacando sobre todo la refinería y las centrales térmicas.

Al norte observamos la sierra minera de Cartagena-La Unión. Este entorno ha sido definido en ocasiones como un “paisaje lunar”. Esta peculiar denominación viene motivada por la presencia de grandes explotaciones a cielo abierto, de terrazas correspondientes a montañas que han cambiado de lugar y que ofrecen una singular variedad de colores (ocres, rojos, grises, verdes, azules y cárdenos), todo ello completado por los restos de diversas construcciones de las explotaciones mineras, entre las que destacan los singulares castilletes.

El Monte de las Cenizas protege la bahía de Portman creando una escena de alto valor paisajístico, en el que se produce un gran contraste cromático y de formas litorales.

Continuamos hacia el Este y recorremos un espacio litoral de gran belleza. Se trata del Parque Regional de Calblanque, una excepcional reserva botánica, que incluye el sistema dunar que va desde el Monte de las Cenizas hasta el Cabo de Palos. Al Oeste, el cerro Sancti Spiritu (436 m) y la peña del Águila (381 m), codiciados enclaves mineros desde la antigüedad y donde además pervive un bosque de sabinas. Toda esta costa montañosa cubrió sus cimas de baterías de artillería para proteger el litoral.

Al Sur del Mar Menor, en Los Belones, tomamos dirección al Cabo de Palos, para poder apreciar La Manga, lengua de tierra que se extiende 24 km hacia el norte separando el Mar Menor del Mediterráneo. Al Sur de este pequeño mar se alzan los islotes de la Perdiguera, Mayor, Redonda, Ciervo y Sujeto, que muestran las reminiscencias de su origen volcánico.

El paisaje agrario hortícola y de cítricos contrasta con un mayor número de las construcciones residenciales a medida que nos acercamos al Mar Menor. San Pedro del Pinatar constituye la puerta al Mar Menor por el Norte que, al igual que otros núcleos como San Javier o Los Alcázares, ha experimentado un



3. Torre de Santa Elena. La

fuerte crecimiento urbano y demográfico. El frente litoral del Mar Menor está enfocado claramente al turismo residencial de sol y playa. Sin embargo, entre los espacios urbanos residenciales se conservan aún importantes humedales litorales, como los de San Pedro, Carmolí y Marchamalo.

Tomamos dirección suroeste y nos adentramos en el Campo del Mar Menor, vasta planicie que constituye el sector oriental de la comarca del Campo de Cartagena. Se conserva aquí el dominio de los cultivos de secano junto a urbanizaciones residenciales de reciente creación, aprovechando un clima benigno y su proximidad al mar. El terreno aquí es totalmente llano, si bien la pendiente aumenta suavemente del centro de la comarca natural hacia el norte. El piedemonte que cierra la depresión por el Norte es la antesala a la alineación montañosa Villares-Columbares-Altaona-Escalona, de escasa altitud. La segunda alineación, Carrascoy-Puerto-Cresta del Gallo presenta mayor altitud y muestra un paisaje más abrupto.

En el sector occidental de la depresión se conservan los elementos y prácticas tradicionales que han definido culturalmente al Campo de Cartagena. Con una superficie de unas 170.000 ha, el benigno clima de la zona lo convierten en un lugar ideal para el cultivo de secano, destacando entre sus producciones las de cereales (trigo, cebada) y leñosos (almendros, algarrobos, olivos, higueras). La llegada del agua del Trasvase Tajo-Segura convirtieron estas tierras en un lugar muy apropiado para la plantación de productos típicos de huerta (frutales, cítricos y hortalizas). La necesidad de moler los productos del Campo de Cartagena y de extraer el agua de su subsuelo, unido a la existencia de vientos constantes y fuertes, propiciaron la aparición de los molinos de viento, una de las más típicas estampas de estos campos. Molinos harineros, molinos de elevar agua, esparteros y salineros, todos caracterizados por sus velas triangulares, en lugar de las clásicas aspas.

Continuando hacia el Oeste, recorreremos el extremo meridional del Campo de Cartagena, donde los caseríos se diseminan por un espacio agrícola tradicionalmente de secano. En torno a La Pinilla domina claramente un paisaje agrícola de secano, donde almendros, algarrobos y olivos se alternan en parcelas aterrazadas.

Antes de arribar a la costa debemos salvar la Sierra del Algarrobo, surcando un espacio de tomillar donde abundan algunas plantas aromáticas como el tomillo, el romero y algunas lavandas.

Al Sur, el paisaje se abre al mar a través del Campo de Mazarrón, cuenca sedimentaria que cuenta con dos núcleos concentrados de población, Mazarrón y Puerto de Mazarrón. En dirección al Puerto de Mazarrón, atravesamos la rambla de las Moreras, que discurre por un enjambre de invernaderos dedicados al cultivo del tomate. En esta población se encuentran los barcos fenicios más antiguos del mundo, que datan del 2600 a.C. Se trata de un paisaje urbano cuya trama y funcionalidad está totalmente enfocada al turismo residencial de sol y playa.

Ascendemos de altitud al entrar en la sierra de la Muela, cuyas estribaciones finalizan en el mar formando el Cabo Tiñoso, acantilados y calas. Entre los lugares de interés destacan Cabezo Negro, los acantilados entre la Azohía y el Portús y la pared vertical de las Peñas Blancas. Es un enclave de gran relevancia para la tortuga mora, especie con un alto grado de protección.

Tras bordear la Sierra Gorda de Cartagena llegamos a la ciudad histórica y portuaria, donde finalizamos el recorrido en el mirador privilegiado del Castillo de Galeras.

MIRADORES

<p>1. Castillo de San Julián.</p> <p>Fortaleza ubicada en la cima del monte de San Julián al este de la ciudad de Cartagena. Su origen data del s. XVIII, y se encuentra en buen estado de conservación. Desde esta ubicación se obtienen inmejorables panorámicas de toda la comarca del Campo de Cartagena, así como del litoral entre el Cabo del Agua y Cabo Tiñoso.</p>	<p>5. Los Cabecicos.</p> <p>Ermita en honor a la Virgen de la Luz ubicada al Sur de La Pinilla (Fuente Álamo), en el Monte de los Cabecicos. De fácil acceso, constituye un mirador de primer orden desde el que se divisa la comarca del Campo de Cartagena.</p>
<p>2. Mirador del Cabo de Palos.</p> <p>El faro situado en el Cabo de Palos muestra a los visitantes una excelente ubicación desde el que ver la orilla Sur del Mar menor, con las Salinas de Marchamalo al Oeste, la costa de Cala Reona al Sur y la Manga del Mar Menor al Norte.</p>	<p>6. Mirador de la Torre de Santa Elena.</p> <p>Situado en la Punta de la Azohía (Cabo Tiñoso), ofrece buenas vistas del golfo de Mazarrón desde el norte, pudiendo incluso llegar a verse la costa almeriense en los días claros. Hacia el interior, la panorámica muestra el puerto de Mazarrón al pie de las sierras litorales del Algarrobo y Las Moreras.</p>

<p>3. Centro de Conservación de Humedales del Mar Menor.</p> <p>El Centro de Investigación y Conservación de Humedales está situado en San Pedro del Pinatar junto a la entrada del Parque Regional de las Salinas y Arenales. Posee un mirador sobre una torre del que se pueden observar las charcas y la avifauna que en ellas habita.</p>	<p>7. Batería de los Castillitos.</p> <p>Instalación militar ubicada en la del Cabezo de los Castillitos, sobre el Cabo Tiñoso. El campo visual del litoral es amplísimo, pudiendo divisar toda la costa desde la Punta de los Aguilones (Escombreras) hasta el Cabo de Gata (Almería).</p>
<p>4. Cabezo Gordo.</p> <p>Cerro testigo de 312 m de altura que adquiere importancia por su ubicación en plena llanura del Campo de Cartagena. Además, constituye un enclave principal para entender la vida de los primeros pobladores de la región, reflejado en el yacimiento de la Sima de las Palomas. Destacan también las explotaciones en galería de mineral de hierro, aprovechadas con mayor intensidad a principios del s. XX. Para acceder a la cima utilizaremos la "Ruta de la Cresta", que discurre por la ladera de umbría entre una densa vegetación, hasta coronar la cima desde donde existe una buena visión del sector oriental del Cabezo Gordo y de la zona Norte del Campo de Cartagena.</p>	<p>8. Mirador del Cedacero.</p> <p>Puerto de montaña que atraviesa la Sierra de la Muela. Desde el collado de la parte de mayor altitud se domina visualmente todo el golfo de Mazarrón, con magníficas vistas de la Isla Plana.</p>
<p>9. Castillo de Galeras.</p> <p>Situado en la cumbre del monte de Galeras, al Oeste de la dársena del Puerto, sobre una cota de 219 m de altitud. Se accede a él fácilmente, por la carretera que parte del Puente de la Cortadura. Es el contrapunto al Castillo de San Julián, ya que domina el Oeste de la ciudad y la parte occidental del Campo de Cartagena.</p>	



**Anexo 10. Ejemplo de ficha paisajística
(tomado de Junta de Andalucía, 2007: 32-3).**

[PAYS.DOC] **Observatorio virtual del paisaje mediterráneo**



La Laguna

La laguna en sí es por supuesto el elemento central del paisaje. La lámina de agua, más o menos semicircular, se caracteriza por unas aguas poco profundas, con tonalidades azules intensas en verano. El horizonte se ve fácilmente interrumpido por barreras visuales próximas, como puede ser el caso de las islas, o lejanos, como es el caso de la barrera arquitectónica de La Manga del Mar Menor.

Los Cabezos

Los Cabezos del Litoral del Mar Menor son muy característicos de esta zona, son formaciones volcánicas residuales desperdigadas en la zona sur de la laguna. Su escasa altitud se compensa con lo llano del entorno, lo que lo hace destacar con facilidad sobre el horizonte. Los Cabezos del Mar Menor atesoran restos de vegetación arbustiva de la primitiva llanura y que actualmente comparte el suelo con aprovechamientos agrícolas y residenciales. Esta vegetación resulta particularmente rica en especies endémicas e ibero-norteafricanas, confiriéndole un gran interés científico reconocido en la legislación comunitaria y regional.

Las Playas

El Mar Menor posee numerosas playas, aunque muchas de ellas son artificiales. Las naturales se ubican en la desembocadura de las ramblas litorales, como la del Beal o del Albujón, mientras que las playas artificiales se localizan en los núcleos costeros. Se trata de espacios litorales, que confieren al paisaje un aspecto visual marítimo tal y como lo concibe la mayoría de los espectadores.

Los núcleos urbanos
<p>Podemos distinguir los núcleos urbanos de la zona norte de la laguna, muy densificados y continuos, y los núcleos de la zona sur, menos densos, con menos profundidad y continuidad. En los dos casos, la integración paisajística es escasa, siendo necesario intervenciones paisajísticas que mejoren este aspecto. El elemento visual que más incide sobre el paisaje urbano son las construcciones de bloques de pisos en puntos de gran demanda y escasez de suelo, sin embargo siguen siendo predominantes las viviendas de una o dos alturas en las zonas próximas a la línea de playa y hasta 3 ó 4 alturas en los núcleos más interiores de los pueblos costeros.</p>
Las infraestructuras
<p>El Mar Menor está envuelto en un conjunto de infraestructuras que delimitan el entorno visual de la laguna, sin embargo, algunas infraestructuras sirven de plataforma para una observación privilegiada de la misma, como es el caso de la vía rápida hacia La Manga. Esta, situada en altura sobre la laguna, ofrece un punto de vista sin igual hacia el conjunto de la laguna, permitiendo observar la lámina de agua, las islas y La Manga del Mar Menor. Otras infraestructuras como los puertos y espigones, introducen distorsiones y barreras importantes en el horizonte.</p>
Salinas, Saladares y Marinas
<p>La ribera del Mar Menor está salpicada por espacios sin urbanizar, y paisajísticamente muy atractivos. Desde el norte hacia el sur, podemos observar las Salinas de San Pedro, refugio de aves migratorias, la Marina del Carmolí, terreno militar abandonado, los Saladares de Lo Poyo, afectados por los arrastres de sedimentos mineros procedentes de la Sierra Minera, o las Salinas de Marchámallo. Paisajísticamente se distinguen por la presencia de vegetación (Marina y Saladares) que contrasta cromáticamente con la laguna, o por la presencia de láminas de agua para la extracción de la sal. Los distintos grados de concentración en sales hacen que cambien los colores, reflejos y tonalidades que contrastan fuertemente con el entorno urbano, rural y marino.</p>
Agricultura de secano
<p>Hasta hace tan solo 30 años el Mar Menor estaba rodeado decultivos de secano típicamente mediterráneos, como pueden ser el viñedo (cuyos vinos tenían cierta fama), los cereales, los almendros o los algarrobos. Aunque la aparición del regadío con la llegada de las aguas del Trasvase Tajo-Segura en los años 70 ha supuesto la desaparición de gran parte de esta superficie de secano, existen todavía pequeñas parcelas de secano alrededor de la laguna. Estas ofrecen en primavera coloridos y tonalidades muy contrastadas y añaden una nota de color en un entorno dominado por los colores pardos.</p>
Agricultura de regadío
<p>Aunque la agricultura de regadío llega en muy pocos sitios hasta la orilla de la laguna, su presencia en las inmediaciones de esta configura el paisaje percibido de la laguna desde fuera. En efecto, las líneas regulares y colores vivos de las parcelas de cultivo en regadío contrastan con la suavidad de formas y colores de los saladares y de la propia laguna. Aunque la agricultura de regadío es responsable de parte de la repercusión ambiental sobre las aguas de la laguna, su remediación es más fácil que otros impactos más perennes como es la expansión urbanística y que se hace necesario establecer planes de ordenación que equilibren el desarrollo del territorio y la conservación de los importantísimos valores ambientales del entorno y su mar.</p>



El Mar Menor es quizás el "emblema" más conocido de la Región de Murcia. Se trata de una de las lagunas litorales más grandes de Europa, con unas características marinas, vegetales y de fauna que la hacen particularmente valiosa. Este valor está reconocido por organismos internacionales que incluyen al Mar Menor en Convenios Internacionales de Protección: el Mar Menor es sitio RAMSAR y ZEPIM.

La evolución paisajística del Mar Menor se ha acelerado a partir de la segunda mitad del siglo XX. Los cambios de usos del suelo son la principal causa de evolución paisajística.

El primer cambio se registra a partir de la puesta en regadío de la franja del litoral de la laguna delimitada por las Directrices del Litoral, gracias a la entrada en servicio del Canal Postravase. Se pasa así de una agricultura de secano, típicamente mediterránea (cereales, viñedo, almendro, algarrobo), a una agricultura de regadío (hortalizas, frutas, cereales de regadío, etc.).



El segundo cambio paisajístico viene de la mano de la expansión urbanística para fines turísticos. A partir de los años 60 el litoral del Mar Menor se convierte en un destino importante para el turismo nacional y cada vez más el internacional, para lo cual se empiezan a desarrollar actuaciones urbanísticas a partir de núcleos tradicionales (Los Nietos, Santiago de la Ribera, Los Urrutias, etc.). De esta forma podemos distinguir la ribera norte de la ribera oeste y sur en función de su densidad de población con espacios naturales a lo largo de toda la ribera.

Los espacios naturales o no urbanizados se concentran principalmente en el sur de la laguna. Se alternan salinas y saladares (Salinas de San Pedro, Marina del Carmolí, Lo Poyo, Marchámalo) con algunas zonas de cultivo de secano o regadío.



1. Extracción tradicional de sal en los inicios de las urbanizaciones de La Manga, que pueden llegar a producir en un futuro próximo un conflicto de usos del suelo a pesar de ser un área de riesgo para la urbanización por la desembocadura de numerosas ramblas desde la sierra de Atamaria.

2. En las zonas más alejadas de la línea litoral aún pueden encontrarse cultivos tradicionales de secano, donde todavía no hay conflictos por la funcionalidad del suelo.



3. El llamado “boom” turístico consigue imponer unas pautas de crecimiento y estética que nada tienen que ver con el desarrollo sostenible del área de la albufera.



4. El Balneario de La Encarnación en el litoral de Los Alcázares. Año 1935.



5. El desarrollo turístico en torno al sol y la playa ha originado la creación de nuevos y mejorados accesos terrestres que se plasman en la presencia de autovías de gran capacidad para absorber el ingente tráfico estival, como se ve en el acceso de la RM-12 a La Manga.



6. Playa de La LLana, espacio protegido que forma parte del Parque regional de las Salinas de San Pedro del Pinatar, uno de los pocos puntos aún no urbanizados de la línea de costa marmenorense.



Embarcadero. Mar Menor.



Mar Menor. Años 50.



Pintura del Mar Menor.

Anexo 11. Guía de autorregulación para la revisión de textos descriptivos.

(basada en la Plantilla de Revisión de Didactext para textos expositivos.

Consulta en <http://www.redactext.es>)

TEXTO

1. ¿Se distingue con claridad la intención del texto?
 - Sí.
 - No.
SELECCIONA y AÑADE el contenido adecuado para la intención de tu texto.
2. ¿Se identifica el destinatario?
 - Sí.
 - No.
SELECCIONA y AÑADE el vocabulario, el contenido y el registro adecuados a las características del destinatario.
3. ¿El texto que has producido es descriptivo?
 - Sí.
 - No.
SELECCIONA y AÑADE las características propias del texto descriptivo.

FRASES

4. ¿Las frases contienen las características necesarias de cada una de las unidades descritas?
 - Sí.
 - No.
COMPLETA o SUPRIME datos para obtener la información necesaria.
5. ¿Las frases siguen el orden lógico de sujeto + verbo + complementos?
 - Sí.
 - No.
MODIFICA aquello que sea necesario.
6. ¿Tiene faltas de concordancia de orden nominal y/o verbal?
 - Sí.
 - No.
MODIFICA aquello que sea necesario.

PALABRAS

7. ¿Predominan los tiempos verbales en presente y la tercera persona del singular?
 - Sí.
 - No.
MODIFICA aquello que sea necesario.
8. ¿Qué adjetivación predomina?
 - Pospuesta.
 - Antepuesta.
MODIFICA aquellos adjetivos que no sean necesarios.
9. ¿Repites muchas veces una palabra?
 - Sí.
 - No.
SUSTITUYE las palabras repetidas por un sinónimo.

ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN

10. Revisa posibles faltas ortográficas:
- Cambio de letras.
 - Tildes.
 - Otras.

11. ¿Proporciona la puntuación claridad al texto?
- Sí.
 - No.

12. Señala los usos inadecuados de:

- Coma.
- Punto y coma.
- Punto seguido.
- Punto y aparte.
- Dos puntos.
- Signos de interrogación.
- Otros.

EDICIÓN

13. ¿El título y los epígrafes son adecuados?

- Sí.
- No.

MODIFICA para organizar el contenido del texto en torno a los diversos temas que trata.

14. ¿Hay referencia explícita a las fuentes de documentación manejadas?

- Sí.
- No.

15. ¿El texto describe el contenido de las imágenes seleccionadas? ¿Están bien seleccionadas las imágenes?

- Sí.
- No.

MODIFICA aquellos textos o imágenes que no aporten una información adecuada.

16. ¿Hay errores tipográficos¹²⁶ en tu texto?

- Sí.
- No.

SUSTITUYE el error por la versión correcta de la palabra.

¹²⁶ Los **errores tipográficos** pueden ser: error en la escritura de una palabra, cambio en el tipo o tamaño de letra de una palabra, error en el uso de cursivas, negritas, subrayados, entre otros.

**Anexo 12. Guía de observación para el análisis de la Didáctica de la descripción
en el libro de texto de Geografía.**

**PROPUESTA DE GUÍA DE OBSERVACIÓN
PARA EL ANÁLISIS DE LA DIDÁCTICA DE LA DESCRIPCIÓN
EN EL LIBRO DE TEXTO DE GEOGRAFÍA**

Datos bibliográficos:		
(Autor/es) (Equipo) (Coordinador/es):		
Título:		
Editorial:		
Lugar de edición:	Año de edición:	Número de edición:
Curso y nivel educativo:		

INFORME

Nº	Preguntas para el comentario	Consultas para la observación
1	Presencia de textos descriptivos (cantidad y calidad)	
2	Presencia de actividades para componer textos descriptivos (cantidad y calidad)	
3	Atención a las características del estudiante a través de las actividades	
3a	¿Las actividades se adaptan a los distintos niveles y capacidades de los estudiantes?	(Ver pregunta I ,GuL)
3b	¿Las actividades tienen en cuenta la edad y madurez psicológica del adolescente?	(Ver preguntas 1 y 2, CuL)
3c	¿Las actividades son adaptables a la variedad de estilos de aprendizaje de los estudiantes?	(Ver pregunta II, GuL)
3d	¿Las actividades se insertan en el contexto socio-cultural de los estudiantes?	(Ver pregunta III, GuL)
3e	¿Las actividades están conectadas con los intereses y las realidades de los estudiantes?	
3f	¿Las actividades tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes?	(Ver pregunta IV, GuL; y pregunta 1, CuL)
4	Metodología en las actividades sobre la descripción	
4a	¿Qué papel adopta el profesor en el proceso de la descripción?	(Ver pregunta II, GuL)
4b	¿Qué papel debe asumir el estudiante en el proceso de la descripción?	
4c	¿Qué tipo de agrupaciones son más frecuentes?	
4d	¿Se explicitan los objetivos que se pretenden conseguir?	(Ver pregunta 6, CuL)
4e	¿Los contenidos que deben tratarse en las descripciones son adecuados para	(Ver pregunta 2, CuL)

	la actividad descriptiva?	
4f	¿Los contenidos se trabajan mediante estrategias que permitan el desarrollo de la escritura a través del currículo de Geografía?	(Ver pregunta 7, CuL)
4g	¿Qué tipo de evaluación se realiza para medir el desarrollo de la capacidad expresiva del descriptiva?	(Ver pregunta V, GuL)
4h	¿Qué se evalúa?	
5	Modo de presentar herramientas lingüísticas	
5a	¿Cómo se concibe la lengua?	(Ver pregunta VI, GuL)
5b	¿Las actividades incluyen un vocabulario específico.?	(Ver pregunta VII, GuL)
5c	¿Las actividades incluyen indicaciones acerca del lenguaje que deben usar.?	(Ver pregunta VIII, GuL)
6	Modo de presentar herramientas geográficas	
6a	¿Cuáles son los instrumentos de trabajo propios de la asignatura que proporciona al estudiante?	
6b	¿Qué otros recursos de digitales contribuyen a facilitar el proceso de la descripción?	
7	Formato de las actividades	
7a	¿Las oraciones y los párrafos están bien contruidos?	
7b	¿Son los enunciados inteligibles y claros?	
7c	¿Están los enunciados expresados de forma concreta?	
7d	¿Tiene un diseño claro y coherente?	
7e	¿Tiene un diseño atractivo y llamativo?	
7f	¿Hay equilibrio entre el texto y la imagen?	
8	Otros aspectos significativos:	

Anexo 13. Plantilla para la redacción del informe acerca de los libros de texto.

El informe debe contener comentarios acerca de estos datos:

- Número de páginas
 - texto
 - texto descriptivo
 - texto narrativo
 - texto expositivo
 - texto argumentativo
 - actividades
- Número de temas
 - organización de los temas
 - análisis de títulos y subtítulos
- Secciones fijas
 - material de apoyo (dibujos, fotos, mapas, gráficos, documentos)
- Actividades
 - enunciados
 - material de apoyo
 - concepciones
 - tratamiento de la escritura



Reprografia Caracas
C/ Caracas, 8, bajo
(28010) Madrid